



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
TRABAJO FINAL DE GRADO**

Ensayo Académico

**Formación de educadores en Primera Infancia
en Uruguay.**

Presencias y ausencias.

Autora: Andreína Ifrán

C.I. 3058257-3

Tutora: As. Ps. Paola Silva

Docente revisora: Verónica Cambón

Montevideo, abril de 2020

RESUMEN

El presente trabajo parte de la Primera Infancia como trascendental en la vida de los sujetos, destacándola como un proceso que progresivamente se va desplegando en el marco de las interacciones cotidianas con el ambiente donde crecen y se desarrollan.

En este sentido, se entiende la educación como un escenario formativo que supone un proceso complejo, un conjunto de prácticas sociales que permiten constituir la subjetividad y transmisión de la herencia cultural, en este caso, a los niños/as pequeños (Violante, 2008)

Desde allí, el acompañamiento de tales procesos requiere de una especificidad formativa acorde a las necesidades evolutivas y pedagógicas de niños/as que se pretende promover desde diversas instituciones a nivel nacional, en tanto en el último quinquenio asistimos a una creciente ampliación de la cobertura que requiere de educadores formados, capaces de contribuir a la calidad del servicio que forman parte.

Por tanto, este trabajo busca visibilizar las características de los programas formativos para educadores de Primera Infancia, identificando su focalización, así como rescata la ausencia del trabajo en patrones relacionales internalizados por ellos, a lo largo de su historia socioemocional. En este sentido, se puntualiza en la necesidad de una formación que complemente la dimensión de los contenidos relevantes para la atención de la Primera Infancia, sin olvidar la dimensión de los procesos internos de los adultos, en tanto atraviesan las prácticas que se despliegan en el cuidado y educación de niños/as.

PALABRAS CLAVES: Primera Infancia – Educación - Formación

ÍNDICE

I.	Introducción.....	1
II.	1. Educación de la Primera Infancia en Uruguay.....	2
	2. Lineamientos orientadores de una educación en Primera Infancia.....	7
3.	La formación de Educadores para la atención y educación en Primera Infancia.....	11
4.	Educación de calidad: interacciones y emociones como eje central.....	15
III.	Reflexiones finales.....	20
IV.	Bibliografía.....	23

I. INTRODUCCIÓN

En el planteamiento de este trabajo se encuentra la oportunidad de indagar acerca de los procesos que se llevaron a cabo en el desarrollo del concepto de Primera Infancia en nuestro país y una visión generalizada de los programas que apuntan a la formación de los educadores que trabajan con las edades entre el nacimiento y los 3 años de vida.

Dada la creciente importancia que esta etapa ha adquirido en los últimos años resulta de vital importancia conocer cuáles son las características que una educación dirigida a los niños y niñas en estas edades debe tener y la incidencia que las prácticas educativas revisten para el posterior desarrollo de sus capacidades sociales, afectivas, físicas y cognitivas, así como el efecto que las prácticas de calidad en el aspecto socioemocional tienen sobre estas.

En el transcurso de estas páginas se realiza una búsqueda de las condiciones históricas y sociales que llevaron a que la Primera Infancia se considere tal cual se conoce en la actualidad. Para esto se toman en cuenta aspectos teóricos desarrollados desde la época varelana, comenzando con el impulso de la educación laica, gratuita y obligatoria, siguiendo con la creación del primer jardín de infantes del país bajo la tutela de la maestra Enriqueta Compte y Riqué y llegando a la implementación de los Centros de Atención a la Infancia y la Familia. Todos estos acontecimientos suponen las bases para que hoy en día la Primera Infancia cuente con una especificidad en lo que se refiere a desarrollo de planes y programas de educación, atención y cuidado.

Sin embargo, más allá de los avances en la consideración de esta etapa específica, con características propias y, por lo tanto, con la necesidad de una especialización en la formación de los educadores, se observa que persisten ausencias en lo que se refiere a una educación guiada por los aspectos intrínsecos a la naturaleza afectiva y emocional de los primeros años de vida y en la importancia de los vínculos de apego.

El abordaje de los procesos internos de las educadoras durante su formación contribuiría a generar bases representacionales más conscientes de su potencial influencia en la tarea y/o prácticas educativas, de manera que también se instrumente para la promoción de condiciones relacionales más adecuadas para el aprendizaje de niños y niñas.

II. 1. Educación de la Primera infancia en Uruguay

El constructo Infancia requiere para su definición ubicarse en el contexto histórico, cultural y económico que la determina, encontrándose diversos modos de conceptualización. Es así que en el siglo XX se comienza a otorgar a los niños/as el reconocimiento de sujetos sociales,

con derechos particulares a garantizar por parte de las familias y los Estados que ratifican los postulados impulsados en la Convención Internacional de los Derechos del Niño/a (1989).

La llegada al reconocimiento actual ha supuesto la sucesión de varios cambios coyunturales que, apoyados en las grandes teorías del desarrollo de niños/as, fueron otorgando el estatus para hablar sobre sus derechos tal y como se encuentran planteados desde 1989.

En este sentido y centrándonos en el caso uruguayo, se observa un punto de partida en la obra *la Educación del Pueblo* escrita por José Pedro Varela (1874) donde se señala la necesidad de una escuela digna y conveniente para que la educación adquiera desarrollo e importancia, enfatizándose en el rol del Estado para promover acciones.

Particularmente, en lo que refiere a la educación en los primeros años de vida es entendida como un sistema gradual que incluye métodos, programas y textos específicos, Varela alude a esta etapa:

“en el primer período de la infancia, la trama física se extiende y se robustece; pero su delicada estructura es influenciada, en bien o en mal, por todas las circunstancias que lo rodean -limpieza, luz, aire, alimento, calor. Poco a poco el joven ser interno se deja ver. Los sentidos se despiertan. Los deseos y las afecciones asumen una forma más definitiva” (1874, p. 22).

Tales planteos resultan trascendentes, en tanto constituyen las bases para transcurrir una educación continua y permanente desde la primera infancia, destacándose la importancia de la exploración de los sentidos, y apropiación de la vida cotidiana.

Desde Varela, en su valoración y promoción de la educación con base en la obligatoriedad, se crea un sistema educativo donde al Estado no debería negársele la facultad de obligar a los padres o tutores a que les brinden lo que llamaba “el alimento intelectual para el desarrollo de su ser individual” (1874, p. 84), siendo un derecho a garantizar por parte del Estado protector. Desde allí, se observa la visión puesta en las familias como quienes deben ofrecer a los más pequeños la posibilidad de desarrollarse plenamente, con una focalización en la dimensión cognitiva de su educación. Ello constituye un mojón en la evolución hacia la obligatoriedad de la educación inicial a partir de los 4 años, así como también la universalización de la atención a niños de 3 años.

Por su parte, ligado a la obligatoriedad postula la gratuidad como necesaria para el desarrollo de la vida en democracia, siendo el segundo de los tres principios que caracterizan la escuela

uruguaya, junto a la laicidad, que establece una educación separada de esferas eclesiásticas y donde las familias tienen libertad de acción en lo que a educación religiosa se refiere.

En este contexto, es clara su referencia respecto de la educación inicial, destacando las experiencias de los jardines de infantes en Alemania, Inglaterra, Francia y Estados Unidos, donde se visualizan como un tiempo de preparación para la escuela, influenciadas sus prácticas por el método de Froebel. Es una educación que se fundamenta en “la observación atenta de los instintos, las preferencias y los gustos que demuestran los niños desde que empiezan a moverse, a fijarse y a hablar” (Varela, 1874 p.148), encontrándose en sus principios “el respeto por la naturaleza del niño para guiarlo y cuidarlo”. (Varela, 1874, tomo II, p. 147)

Tales experiencias se tornan en una inspiración para la educación inicial en Uruguay, permitiendo trascender las primeras prácticas con los niños pequeños, quienes asistían a las escuelas primarias para ser iniciados en la enseñanza de la lectura y la escritura, o bien permanecían sentados inmóviles durante las cinco o seis horas que duraba la jornada.

En consonancia, la implementación de la educación en un sistema público requirió la necesidad de formación para quienes la impartirían, siendo la creación de los Institutos Normales la forma de materializar un espacio formativo donde adquirir las capacidades para dirigir a niños/as de estas edades, configurando una visión de vanguardia que privilegia la presencia de una educación denominada preescolar como escenario de preparación para la etapa primaria.

En este sentido, se instrumentan una serie de medidas tendientes a incrementar la atención de los niños/as, creándose en 1877 el Asilo Maternal para niños entre dos y ocho años, que complementaba el cuidado de los padres cuando éstos trabajaban.

En el año 1890 se aprobó el Programa para los cursos preparatorios de Maestras de jardines de infantes (Carreño, 1998, p.164) haciendo de este modo que el principio de especialización en la formación se comenzara a gestar en la educación pública. Entre sus características más destacables se encuentran el estudio de las tendencias manifiestas en el párvulo, la necesidad de no contrariarlas y la conveniencia de dirigirlas. Entre estas tendencias se encuentran la inquietud como una necesidad de la edad, la curiosidad en la manifestación por los sentidos, la actividad y la necesidad de estimularla cuando no se observe en el niño/a, la propensión a la imitación de las personas que le rodean, las simpatías, relacionadas a la educación moral del individuo, la adquisición de hábitos que favorezcan el desarrollo de acuerdo a las edades de cada uno/a, estudio de la facilidad con que se adquiere el lenguaje

en los primeros años, aprovechamiento de la imaginación y la fantasía para educarlas en provecho de las artes y la industria. A su vez se plantea en el mismo la necesidad de evitar los premios y castigos, la edad propia para empezar la educación fuera de la familia, la necesidad de unirlo con la escuela y la graduación por edades. Incluía además los métodos y formas de enseñanza para las materias en relación con el orden de ideas de acuerdo con las edades. Con relación a la reglamentación de un jardín de infantes se hacía referencia a que se debía establecer el número de alumnos por clase (sin especificar cuál era), el número de maestras y las condiciones que debían reunir (Compte y Riqué, 1891).

Para 1892 se crea bajo los preceptos de la escuela vareliana, el primer Jardín de Infantes Público de nuestro país, siendo dirigido por la maestra Enriqueta Compte y Riqué, a quién Varela había enviado a Europa para conocer las experiencias de atención en los Kindergarden inspirados en Froebel (ubicados en Bélgica, Alemania, Holanda, Francia y Suiza).

El jardín de infantes inaugurado en Montevideo constituyó a su vez la primera institución educativa de atención a niños/as pequeños, que inicialmente comprendió la franja etaria de los tres a los siete años y que para 1898 se extendería hasta los ocho años, atendiendo la solicitud de Compte y Riqué de aplicación de los principios froebelianos a los primeros niveles de la enseñanza primaria (Carreño, 1998).

Transcurridos treinta y tres años de su fundación, se inauguran dos nuevas instituciones de atención a niños en estas edades, de carácter público. Entre los años 1930 y 1955 se produjo una expansión y democratización general de la educación en todos los niveles, centrada en la creación de Jardines de Infantes y la habilitación de clases de jardinera en escuelas de práctica (Fernández, 2004, p.5). En la década de 1930 se procesa el código del niño que lleva a la creación del Consejo del Niño.

En la década del 1960 el país comienza a transitar por un período crítico que tuvo impacto en la educación primaria, aunque sin embargo significó un aumento en la matrícula de la educación preescolar debido al incremento de las mujeres insertas en el mercado laboral; observándose un progresivo aumento de la cobertura de la educación inicial a nivel de todo el territorio nacional, en un claro enclave de democratización creciente de la educación. Sin embargo, más allá del aumento no se produjeron avances significativos con respecto a la calidad de la educación ni a la inclusión de la Primera Infancia sino hasta mucho tiempo después.

En 1987 el Consejo del Niño fue sustituido por el Instituto Nacional del Menor (INAME). Entre sus cometidos se encontró el de revisar los lineamientos para la atención de la Primera Infancia, así como el diseño de programas específicos que respondan a las nuevas problemáticas sociales. Así, se crean en 1988 los Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF), enfocando el ámbito de actuación estatal en las esferas de la Primera Infancia en un sistema de gestión mixto entre el Estado y Asociaciones Civiles, en el marco del convenio entre UNICEF y el Estado uruguayo sostenido hasta 1992, año en que se ubicó bajo la órbita exclusiva de los fondos nacionales.

Sus objetivos desde el inicio se enfocaron en atender el desarrollo de la Primera Infancia en situación de vulnerabilidad, con el propósito de neutralizar los posibles factores de riesgo social a los que se encontraran expuestos. Su visión fue progresivamente cambiando de una perspectiva de carácter asistencialista hacia un modelo enfocado en la educación; lo que llevó a la necesidad de profundizar en la formación de los recursos humanos vinculados a los centros que atenderían a los niños/as y sus familias. Entre 2001 y 2005 se observa una acelerada expansión del Plan CAIF, en lo que respecta a su matrícula pasando de 20 a 36 mil niños/as atendidos entre los 0 y 4 años (Núñez, 2016).

En el año 2005 se produce un cambio en la concepción jurídica respecto a la infancia y junto con la aprobación del Código de Niñez y Adolescencia el INAME pasa a denominarse Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), otorgándosele el cometido de garantizar el ejercicio efectivo de la ciudadanía de niños/as y adolescentes a través de distintas instancias de participación. Así, los nuevos modelos de atención se diseñaron para promover la diversificación de propuestas, la descentralización y la articulación interinstitucional. En lo referido estrictamente al plan CAIF se destaca la formación de educadores en el Centro de Formación y Estudios de INAU (CENFORES) cuya finalidad era:

“Contribuir desde la formación y los estudios a mejorar las prácticas socioeducativas a nivel de primera infancia, niñez y adolescencia; incidiendo en las prácticas profesionales/laborales de las diversas figuras que operan en el campo de atención, así como en la orientación de los programas y proyectos socioeducativos” (INAU, s/f).

Entre sus objetivos se encuentra el desarrollo de planes y programas de formación de educadores en Primera Infancia, niñez y adolescencia que se conciben como procesos integrales que involucran al sujeto apostando a una modalidad de acción y reflexión sobre la profesionalización personal.

Este nuevo escenario establece una política intersectorial que nuclea a instituciones como el Instituto del Niño y del Adolescente de Uruguay (INAU), el Instituto Nacional De Alimentación (INDA), la Administración de los Servicios de Salud del Estado (ASSE), el Ministerio de Salud Pública (MSP), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y organizaciones de la sociedad civil, quienes gestionan los centros con base en los recursos financieros y estratégicos provistos por el Estado.

Bedregal y Pardo (2004) plantean la importancia del Estado y de los gobiernos en la ejecución de políticas públicas, legislaciones y cultura política promotoras de las condiciones de supervivencia, crecimiento y desarrollo del niño/a de 0 a 3 años, teniendo el rol de garante de los derechos de niños/as, supervisando los servicios públicos y privados que se brindan.

A partir de 2008, en el marco de la creación de la Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia (ENIA) 2010-2030, se presenta un estado de situación acerca de la cobertura, equidad y calidad de los aprendizajes alcanzados en la progresión del período 1990-2008, desprendiéndose la necesidad de adecuar el funcionamiento de los centros educativos, incorporando la estimulación oportuna y temprana en el marco de los nuevos arreglos familiares y dificultades sociales.

En consonancia, se concluyó en la importancia de la mejora de las condiciones laborales de los docentes que redundaría en el fortalecimiento de los aprendizajes de niños y niñas, focalizando en la especificidad que requiere la atención a la Primera Infancia desde donde promover el desarrollo integral (físico, afectivo, nutricional, motor, cognitivo y social). A su vez, otro de los lineamientos de la ENIA implicó el fortalecimiento y transformación del sistema educativo, donde se destaca la jerarquización del rol docente fortaleciéndose a través de la formación continua.

A continuación se destacan algunos de los lineamientos más importantes en relación con la educación en Primera Infancia que han llevado a considerarla tal y como se presenta actualmente.

II.2. Lineamientos orientadores de una educación en Primera Infancia

La evolución de la educación a nivel país encuentra un correlato con orientaciones internacionales que fueron guiando los diversos alcances a lo largo del tiempo. Así, a nivel de los tratados internacionales, la Convención Internacional de los Derechos del Niño/a, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 1989 y ratificada en

Uruguay en el año 1990, reconoce a la infancia como una etapa en sí misma dotada de derechos, donde el estatus de los niños/as es entendido en términos de ciudadanos.

Según los planteos de Romero es a partir de tales postulados que se comienza a hablar de la Primera Infancia como “la etapa inicial del ciclo vital, durante la que se estructuran las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano” (2009, p.39).

En la misma se establecen tres principios que apuntan a la transformación del constructo infancia, pasando de la visión del niño/a como objeto a una perspectiva de niño/a sujeto de derecho. Ellos son, el principio de autonomía progresiva, el interés superior del niño/a y el derecho a ser oído; los que se basan en una consideración de las diferentes etapas madurativas de parte de sus referentes adultos lo que va a determinar la capacidad para ejercer esos derechos por parte del niño/a. Es un tiempo donde se ubica a la enseñanza en una posición privilegiada, en tanto el grado de maduración dependerá también del grado de aprendizaje que puedan llevar a cabo niños/as acerca de sus derechos y obligaciones.

En 1996 la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Delors, 1994) planteó a la UNESCO cuatro pilares que sustentarían el aprendizaje humano: 1- aprender a conocer, 2- aprender a hacer, 3- aprender a ser y 4- aprender a vivir juntos; estableciendo para la educación infantil un ámbito propio y diferenciado del mundo adulto.

A raíz de esto se comenzaron a considerar los primeros años de vida como fundamentales en el proceso de formación de la personalidad donde inteligencia y emociones van de la mano de las interacciones sociales, las que aportan al proceso de configuración de las redes neuronales. Se avanzó en el reconocimiento no solo de los cuidados adecuados de la salud y nutrición, sino también en la importancia de contar con un ambiente social propicio que permita al niño desarrollar todo su potencial. El énfasis en lo afectivo se ubica como una dimensión más de relevancia para el desarrollo y educación en la Primera Infancia.

En el Uruguay, así como a nivel internacional, comenzaron a llevarse a cabo medidas para enfocarse en esa etapa de la vida específicamente. A continuación, se destacan diversos planteos que se tomaron en cuenta a nivel nacional para contribuir a mejorar la calidad de la atención a la Primera Infancia.

II.2a. El punto de partida: UNESCO Educación para todos

En la Conferencia Mundial sobre Educación para todos realizada en Jomtien en 1990 (UNESCO) se señala la necesidad de recordar que la educación es un derecho fundamental de todos en el mundo entero. Se reconoce que la educación puede contribuir al logro de un

mundo más seguro, favorecedor del progreso social, económico y cultural, así como de la tolerancia y la cooperación internacional.

En la misma se reconoce, en el artículo 5, que el aprendizaje comienza desde el nacimiento, exigiendo la complementación de dos dimensiones: el cuidado y la educación de niños/as (UNESCO, 1990, p. 6); marco de acción que se focaliza en las potencialidades de la Primera Infancia como etapa trascendente en sí misma, que incluye las intervenciones con la familia y la comunidad.

II.2b. La Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)

En el año 2010 se realiza en Rusia la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): Crear la riqueza de las naciones. Su objetivo fue el de reafirmar a nivel mundial la AEPI como derecho a garantizar por los Estados, dada su relevancia para el desarrollo. A su vez, también plantea la necesidad de establecer indicadores de referencia para la labor futura, así como promover el intercambio de buenas prácticas en todo el mundo.

Así, los servicios y programas enmarcados en la AEPI contribuyen a la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de los niños/as, enfatizando en la salud, nutrición e higiene, y por ende al desarrollo cognitivo, social, afectivo y físico, en tanto representa el período de mayor y más rápida evolución de dichos procesos.

Entre los beneficios de la AEPI se puede destacar, la importancia de la salud y la nutrición materno-infantil para la educación, donde la combinación de la nutrición y la estimulación lleva a obtener mejores resultados educativos; de modo que los niños participantes de un programa de AEPI demuestran mayores niveles de destreza y bienestar social y afectivo, lingüístico y motor.

Por tanto, la inversión en AEPI supone una mayor rentabilidad debido a que contribuye a disminuir el abandono escolar, la repetición y la dedicación a programas especiales de recuperación (UNESCO, 2010, p. 3).

II.2c. Acerca de la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia - ENIA

En el año 2008 se plantea en el país la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA), la que trata a mediano y largo plazo de proyectar la convicción de construir una mejor sociedad hacia el año 2030. Se basa en un proceso de elaboración colectiva, donde participaron diferentes entes y organismos públicos y privados, cuya producción orientativa

cuenta con el aval de Presidencia de la República y el Sistema de Naciones Unidas en Uruguay.

Entre sus fundamentos se plantea el cumplimiento de los derechos de niños/as como forma de sustentar y viabilizar el desarrollo del país; con base de proyectar el acceso a las condiciones necesarias que favorecen el bienestar de las generaciones, habilitando más oportunidades para las personas.

En lo que refiere a la Primera Infancia alude a que, en los inicios de la primera década del año 2000, se registran avances en la oferta de servicios de atención y educación, produciéndose la ampliación de cobertura de los Centros CAIF y los Centros de Atención a la Primera Infancia (CAPI) de INAU, así como el Programa Nuestros Niños (por entonces vinculados a IM) y los niveles 3 años de los Jardines pertenecientes a la ANEP. Tal situación se complementa con la realización del Primer Censo de los Centros de Educación Infantil Privados, lo que permite avanzar en el seguimiento y regulación de estos.

En este marco, se plantea la consideración esencial de tender al ofrecimiento de servicios educativos de calidad en todos los niveles, siendo necesario proponer una “adecuación del funcionamiento y la lógica de trabajo a la necesidad de estimulación oportuna y temprana” (ENIA, 2008, p.25).

Por último, entre las metas a definir se encuentra la promoción del desarrollo infantil en función de los parámetros entendidos como esperables en el tramo de 0 a 36 meses lo que requiere la necesidad de formar docentes especializados, capaces de poner en juego el contexto en el que trabajan.

II.2d. Ley de Educación: integración de la Primera Infancia

En la Ley General de Educación (IMPO, 2008) se plantea el derecho fundamental a la educación y ubica a la formación de niños/as en Primera Infancia como el cimiento educativo que sustenta las etapas venideras.

En su artículo 38, plantea que la Primera Infancia es el ciclo vital desde el nacimiento hasta los 3 años de vida y representa el inicio de un proceso que se desarrolla a lo largo de toda su vida, siendo enmarcada en la visión de una educación integral con características propias y donde el fin último es promover “la socialización y el desarrollo armónico de los aspectos intelectuales, socioemocionales y psicomotores en estrecha relación con la salud física y mental” (IMPO, 2008 p. 2959).

En el artículo 96 ubica a la Educación en Primera Infancia a cargo del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP) y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). A INAU le compete regir la educación de niños/as entre 0 y 3 años bajo la participación de programas, proyectos y modalidades de intervención social. En tanto la ANEP deberá supervisar a las instituciones privadas habilitadas por el Consejo de Educación Inicial y Primaria. Por último, es el Ministerio de Educación y Cultura quien debe autorizar y supervisar la educación en los centros privados que atienden a la Primera Infancia.

En el artículo 98 se crea el Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia que depende de la Dirección de Educación en el Ministerio de Educación y Cultura, siendo integrado por autoridades del MEC, CEIP, INAU, MSP, educadores en Primera Infancia y centros de educación infantil privados.

Entre sus cometidos se encuentran el promover una educación de calidad en Primera Infancia, articular y coordinar los programas educativos que se desarrollen en el país, promover la profesionalización de los educadores en esta área y asesorar al MEC en la autorización y habilitación de los centros de educación infantil privados.

Es a raíz de este cambio que se realizó la vinculación del Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses (MEC, 2006) y el Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP CEIP, 2008), proyectándose la creación del Marco Curricular para la atención y educación de las niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años (OPP, UCC, CCEPI, 2014) como lineamiento acordado para la atención de la Primera Infancia.

II. 2e. Marco curricular para la atención de niños/as de 0 a 6 años

La idea general del Marco Curricular para la atención de niñas y niños de 0 a 6 años surge de la intencionalidad de favorecer una visión global de la etapa comprendida entre el nacimiento y el sexto año de vida, profundizando en la valoración de su identidad propia y en la relación existente con el futuro de las personas al transitar por este período de la vida. “La complejidad e integralidad de la atención y educación en este tramo de la vida requiere de una sólida formación específica tendiente, entre otros aspectos, al desarrollo de actitudes y competencias profesionales tales como: la disponibilidad emocional y física, la empatía, la observación, la escucha; incluyendo el desarrollo de habilidades que posibiliten abordajes interdisciplinarios en el marco de la articulación de saberes” (CCEPI, 2014, p. 15)

En estas líneas se hace una clara referencia al tema abordado en el punto anterior acerca de la profesionalización de la docencia para la educación en esta etapa de la vida, exigiendo el desarrollo de espacios formativos de alta especificidad, a los efectos de resignificar el rol de maestros y educadores para la promoción de los aprendizajes de niños y niñas.

II.3. La formación de educadores para la Atención y Educación en la Primera infancia

Desde los planteos de la CDN, la educación en este período de la vida se vincula a una concepción amplia del desarrollo, donde muchas veces la dimensión psicosocial queda menos visibilizada ante la nutrición, vestimenta y vivienda.

Se plantea una visión que integra con mayor énfasis una enseñanza primaria e inicial obligatoria y gratuita para todos (art.28), a diferencia de la Primera Infancia, que no reviste obligatoriedad, ni posibilidad de acceso universal y donde el ámbito familiar es el escenario socioeducativo privilegiado.

Sin embargo, en las últimas dos décadas asistimos a una especificidad de la educación en la Primera Infancia donde cobra relevancia la visión del niño/a como sujeto de derecho, dejando atrás el mero cuidado y satisfacción de necesidades básicas (alimentación, vestimenta y vivienda), para comenzar a disponer una educación focalizada en objetivos, estrategias y contenidos orientados al despliegue de una pedagogía focalizada en la crianza (Violante, 2008).

Tal situación significa un avance que ha requerido cambios en varios niveles, partiendo de las políticas a nivel nacional, pasando por la formación de educadores, llegando a los requisitos solicitados para habilitar instituciones privadas, hasta plantear hoy día un instrumento que busca medir la calidad educativa de los centros que atienden a niños y niñas entre 0 y 3 años basado en dos dimensiones: resultados y procesos.

En este afán de promover la calidad de los servicios educativos es que se proyectó, para el período 2015-2020, una ampliación del escenario formativo en el marco de la órbita pública, con el objetivo de alcanzar un número considerable de educadores con formación en Primera Infancia.

Se avanza en la formación de quienes tendrán la responsabilidad de ejecutar las políticas educativas a promover a nivel país y que han ido evolucionando paulatinamente, siendo posible hoy una diversidad de propuestas formativas públicas y privadas, orientadas en el

aprendizaje de contenidos y competencias puestos en juego en la educación de los más pequeños.

En este sentido, los programas de formación cuentan con la particularidad de estar fundamentados en metodologías de enseñanza basadas en promover en niños/as experiencias de aprendizajes significativos, donde las familias tienen un rol preponderante en su acompañamiento, así como el entorno social de todos aquellos adultos que ofician de redes de apoyo que interactúan e intervienen en el proceso socioeducativo de los más pequeños.

Para tener una mirada más amplia y específica de los programas existentes en la actualidad se comparte una breve reseña de sus contenidos, con el objetivo de visibilizar su focalización y las asignaturas que presentan a la hora de formar educadores.

Institución	Carácter	Título	Duración	Contenidos
INAU-CENFORES	Público	Formación básica en Primera Infancia	504 horas	Rol del educador en primera infancia. Contextos y prácticas de crianza. Psiquismo infantil y adulto: complejidades del encuentro. Vínculo temprano y apego. Tipos de apego. Disposición y capacidad para pensar al otro, la mirada y la cuestión de la alteridad. Afectividad y vínculo temprano. Regulación emocional y función reflexiva. La importancia de la comunicación y el lenguaje en estos procesos.
INAU-CENFORES	Público	Tecnicatura Educador en Primera Infancia	2 años	Pedagogía de la Educación en Primera Infancia. Desarrollo infantil, interacciones y subjetividad.
CFE Elbio Fernández	Privado	Maestro de Primera Infancia.	4 años Titulación intermedia Asistente en PI	Psicología del desarrollo Psicología del aprendizaje
CFE Institutos Normales de Formación Docente	Público	Maestro de Primera Infancia.	4 años Titulación intermedia Asistente en PI.	Psicología del desarrollo. Psicología del aprendizaje
CIEP Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica	Privado	Educador Inicial	2 años.	Psicología I. Psicología del aprendizaje Estimulación I

Tabla 1. Comparación de aspectos relativos a la formación socioemocional en los programas de formación de educadores en Primera Infancia en Uruguay.

Tal relevamiento de los programas formativos permite visualizar que todos ponen énfasis en las etapas del desarrollo por las que atraviesan los niños/as, buscando dotar al futuro educador/a de herramientas que le permitan proyectar intervenciones que viabilicen los aprendizajes.

En general se visualizan los contenidos referidos a la consideración de la Primera Infancia desde el ámbito de la Psicología del desarrollo o del aprendizaje. La Formación Básica en Primera Infancia incluye aspectos de crianza y puntualizaciones sobre el rol del educador. Se observa también la consideración de la teoría del apego como marco explicativo del desarrollo socioemocional, así como la importancia de la afectividad, la regulación emocional y la función reflexiva.

Para los aspectos estudiados en este trabajo lo planteado en la Formación Básica en Primera Infancia sugiere una mayor consideración de los aspectos socioemocionales presentes en esta etapa. Si bien se trata de una formación relativamente acotada en el tiempo se observa más intensidad en el tratamiento de las temáticas referidas al vínculo educador-educando desde la puesta en juego de las emociones.

Ahora bien, otra dimensión abordada es el vínculo adulto-niño/a, con foco exclusivamente en las necesidades infantiles, en términos evolutivos y de sus progresivos aprendizajes, siendo mencionados aspectos socioemocionales del adulto en interacción con el niño/a, en términos diádicos.

Ante la presencia de tales contenidos puestos en juego en el proceso socioeducativo de los niños/as, construido con base en las interacciones sociales educador/a- niño/a, es que surge la interrogante sobre en qué medida desde la formación se abordan representaciones mentales y/o emocionales de los educadores o maestros, puesto en juego en el contexto educativo, siendo entendida como una dimensión importante que recorre el acontecer educativo.

A la luz de los contenidos es posible suponer que si bien se reconoce la importancia de la relación emocional adulto-niño/a, puntualizando en las características del rol esperado por parte del adulto, no es evidente que se aborden aspectos vinculados a las demandas y manejo de sus emociones ante la exigencia que supone acompañar el desarrollo de niños/as en el tránsito de su Primera Infancia.

En el estudio realizado por Mena & Puga (2019) se analizaron una serie de programas destinados a la formación o capacitación de educadores y programas de impacto en los estudiantes de centros educativos de educación primaria en diferentes países de América

Latina, Estados Unidos, España y Reino Unido. Una de las conclusiones que se produjeron a partir del análisis de los diferentes programas determina que son pocos los que se dirigen a desarrollar aprendizaje socioemocional en docentes. A la vez, se observa que hay pocos estudios que examinen el impacto que los programas de desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes tienen en el de los docentes.

Únicamente dos de los 12 programas analizados se observaron orientados específicamente a la formación de competencias transversales socioemocionales y en la mejora del bienestar emocional de los educadores, son los denominados CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education, 2007) y SMART (Stress Management & Resiliency Training, 2006) de Estados Unidos. Se dirigen al bienestar personal y desarrollo socioemocional a través de la utilización de técnicas de mindfulness, respiración, atención e interpretación activa buscando que atiendan a sus emociones y dificultades para interpretarlas y desarrollar la autorregulación, el manejo de emociones y la resolución de problemas para prevenir el desgaste emocional y favorecer la satisfacción con su quehacer profesional.

En Uruguay el estudio encontró el proyecto “Siento, luego aprendo” (2016-17) desarrollado por la organización “Gurises Unidos”. Se trata de un modelo de intervención en educación socioemocional orientado a estudiantes de quinto y sexto año de educación primaria, centrado en aspectos vinculados a la calidad y la inclusión educativa. Se trabajó con equipos docentes de centros educativos públicos de educación primaria. Si bien el proyecto se enfocó en el fortalecimiento y desarrollo de habilidades socioemocionales en niños y niñas, se resalta que en el diseño y la implementación se contó con la colaboración directa de los docentes, lo que llevó a que los mismos vieran una mejora en sus competencias para las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo y el desarrollo de estrategias innovadoras.

Tomando como referencia el análisis de los programas de formación de educadores en nuestro país y en los mencionados en el estudio se observa una escasa presencia en los programas de aspectos orientados a desarrollar habilidades socioemocionales en los docentes. Ubicándonos en una posición contemporánea es necesario relacionar la calidad de la educación con la formación y el desarrollo de estas habilidades en los niños/as entendiendo que la ausencia en la formación de los docentes influye en el posterior ejercicio de la tarea educativa.

II4. Educación de calidad: interacciones y emociones como eje central

El avance de una educación de calidad para la Primera Infancia supone poner el énfasis en aspectos del proceso co-construido entre niños/as-educadores, donde la calidad de las interacciones tiene una relevancia sustancial en las relaciones afectivas que cimentan los aprendizajes.

Así, en el marco de la AEPI la integración de cuidados y educación se da en un proceso complejo, que supone la combinación progresiva de prácticas sociales cotidianas fundamentales en la construcción de subjetividad, así como también la transmisión de la herencia cultural, requiriendo de profesionales especializados y técnicamente formados en Primera Infancia (Violante, 2008).

Hablar de la etapa comprendida entre los 0 y los 3 años significa centrarse en el período de mayor vulnerabilidad/oportunidad de la vida de los sujetos, donde las experiencias interactivas cotidianas conforman el ambiente relacional, y donde se encuentran figuras trascendentes para el desarrollo emocional, intelectual, social, físico e inmunológico de niños/as.

Tal situación transitada en un contexto educativo requiere “pensar en una función docente con intervenciones pedagógicas intencionales en sus experiencias y orientación hacia aprendizajes significativos para el niño/a, desarrollados en un clima de seguridad, alegría y libertad” (Mara, 2009 p.187).

El despliegue de un ambiente relacional adecuado, predecible, confiable e interesante supone el reconocimiento y entendimiento de la incidencia de las acciones de los adultos en el proceso de desarrollo de niños/as, considerando que los procesos internos del educador/a se activan en el marco de la interacción con los más pequeños, horadando las prácticas sociales impartidas.

De allí deviene la formación de los Modelos Operativos Internos (MOI), que comprenden los esquemas o mapas internalizados por cada individuo, los que representan una realidad constituida por personas y objetos significativos para el sujeto. Se trata de un mapa representacional cognitivo-afectivo-dinámico que ayuda a la persona a ingresar a una realidad compartida, en la que cada uno de sus integrantes tiene una mente individual, con metas, planes, necesidades, que requieren ser conocidas o inferidas para relacionarse entre las personas (Bowlby, 1969).

La forma de adquisición de los Modelos Operativos Internos de los individuos se sostiene en las experiencias reales de la vida en la niñez, más precisamente, en las interacciones

cotidianas con los cuidadores (madre/padres/otros). El resultado de estas experiencias es una imagen internalizada sobre la forma en que el niño se siente en relación con los adultos referentes, la manera en que el infante se siente con respecto a sí mismo, el modo en que espera que lo traten y la forma en que planifica su propia conducta con respecto a ellos.

De este modo, los MOI hacen posible la organización de la experiencia subjetiva e intersubjetiva, así como la experiencia cognitiva y la conducta adaptativa de las personas, frente a los demás y al medio que lo rodea (Bowlby, 1973, citado en Rozenel, 2006).

De allí que la producción del quehacer educativo se enmarca en las interacciones que niños/as-educador/a construyen, donde entran en relación los esquemas representacionales de ambos, en términos de las expectativas de unos sobre otros y de las representaciones sobre los cuidados, educación y calidad del vínculo, teniendo presente que el inicio de la relación educativa estará centrado en el acompañamiento que el adulto pueda ofrecer a los niños/as.

Por tanto, se entiende de relevancia visibilizar la trascendencia de los procesos internos y representacionales de los adultos implicados en el cuidado y educación de niños/as, siendo importante que los mismos puedan ser abordados en términos formativos y de conocimiento personal, en un escenario preventivo y de promoción de interacciones socioeducativas potenciadoras de vínculos seguros desde donde niños/as puedan continuar explorando el mundo material y relacional.

Tal trabajo formativo se orienta a identificar y reconocer las demandas emocionales posibles de ser vivenciadas por el educador/a en su ejercicio profesional; y que se ubica en un progresivo reconocimiento desde la línea de “cuidar a los cuidan” (Guerra, 2008); donde el abordaje de las emociones requiere de estrategias adaptativas que permitan a los sujetos estar en sintonía con el entorno, dando reconocimiento a la importancia de la regulación emocional en el trabajo; más aún en el trabajo educativo.

Para referirse a la condición emocional es necesario abordar el significado y las características del llamado trabajo emocional (en adelante TE), concepto abordado por Horchschild (1983) para referirse, entre otras, a las emociones que el individuo debe experimentar y expresar como parte de su trabajo (citado en Martínez Íñigo, 2001).

Según Martínez Íñigo (2001) el TE implica una integración entre la situación particular del trabajo, las normas sobre las emociones para esa situación, la experiencia y la expresión emocional del individuo. Si bien este concepto surge ligado a la psicología de las organizaciones, se observa que es altamente aplicable a la formación y al trabajo en

educación, pues existe una gran exigencia en lo que respecta a la situación emocional/representacional del trabajador/a y en la respuesta que ofrece ante las diversas situaciones a las que está expuesto.

En consonancia con los MOI, se estima que el educador/a responderá a las demandas o exigencias de su labor en el aspecto emocional, conforme las representaciones de sus experiencias pasadas previamente, siendo capaz de desplegar comportamientos sintónicos y empáticos con las necesidades de niños/as, o bien en un plano desfavorable podrá ser más autoritario, interferente o negligente para con sus expresiones o requerimientos.

En el educador/a actúan estos procesos, de modo que configuran su forma de desenvolverse en la práctica con niños/as, poniéndose en juego al establecer contacto con una formación profesional, que debería habilitar espacios de reflexión e intercambio personal, con base en hacer consciente la incidencia del mundo interno del adulto en el del niño/a en formación. Así, todo aspirante a educador/a podría ubicarse en la conducente búsqueda personal de estrategias que lo instrumenten para el ejercicio de su rol profesional, fundamentado en el conocimiento de fortalezas y debilidades para la interacción con los más pequeños.

En consonancia, la experiencia del TE implica el reconocimiento y regulación de las emociones que tiene lugar en las interacciones entre los individuos. En la educación se toman en cuenta estas interacciones en las diversas situaciones de enseñanza para que los niños/as construyan lo que se denomina un vínculo afectivo con el educador promoviendo así la construcción de aprendizajes de calidad. Si se considera que el educativo es un ámbito interpersonal es necesario definir que la regulación emocional y la formación de los modelos operativos basados en la Teoría del Apego deberían estar de antemano abordados en la formación de los educadores.

El TE presenta varias dimensiones, entre ellas la conducta, dado que para conseguir una determinada expresión emocional las personas pueden actuar sobre aspectos de su conducta. Esto se relaciona a puntos de conexión con conductas pasadas, respuestas motoras o secuencias más elaboradas que se corresponden con aspectos cognitivos internalizados (Martínez Íñigo, 2001). Este aspecto guarda relación nuevamente con los MOI, propuesto por Bowlby.

Por otra parte, es importante entender que el TE se relaciona a la frecuencia de la expresión emocional, lo que remite a un aspecto cuantitativo que afecta a las instancias en que los trabajadores deben expresar esas emociones, presentándose con más periodicidad en el ámbito educativo. La atención que requieren esas emociones configura otro aspecto a tener

en cuenta, dado que están determinadas por la duración de las interacciones. Las más extensas en el tiempo son las que requieren de mayor atención y se perciben como más intensas, siendo más espontáneas.

La inteligencia emocional juega un papel importante para reconocer y utilizar su información emocional durante las interacciones con otros. La adaptabilidad emocional sugiere que quienes son más capaces de reconocer la influencia externa en la expresión de sus emociones son los que realizan un menor TE.

Por tanto, en la línea de incorporar aspectos centrales de la teoría del apego en planes y programas educativos para la Primera Infancia (0 a 3 años) debería integrar, además de los aspectos referidos a la dimensión socioemocional de niños/as, los aspectos referidos al mundo representacional y comportamental de los adultos, a modo de potenciar sus competencias individuales y relacionales puesta en juego en las prácticas de cuidado y educación de la Primera Infancia.

De allí que, la especificidad profesional que requiere tener presente que "...el trabajo se nutre de las interrogantes que acompañan a todo aquel que trabaja y es trabajado por un bebé, y digo "es trabajado" porque es importante jerarquizar que aquel que se ocupa de un niño/a pequeño siente agitándose en su interior al propio niño que fue o que quiso ser" (Guerra, 2009 p.87).

En consonancia, el contribuir al desarrollo de la educación en la Primera Infancia, supone atender el reconocimiento de los factores que inciden en la disponibilidad física y emocional desplegada por el educador/a (Torres et. al., 2014). En este sentido, Lobo (2004) sostiene que quienes se ocupan de la educación de niños/as pequeños deben presentar una serie de actitudes y cualidades personales y profesionales, que se definen a partir de su propio conocimiento acerca del desarrollo e incidencia de las relaciones y experiencias vividas. Así, se ponen en juego cualidades tales como la reflexión sobre la propia acción, el trabajo con otros y la formación como aspectos fundamentales para un educador/a en Primera Infancia.

Castro (2005) propone al "respecto de situaciones y metodologías conducentes al aprendizaje significativo en adultos, es fundamental incorporar metodologías en que se apliquen contenidos a situaciones reales de su vida laboral o personal, centradas en ellos como participantes activos en su propia formación" (citado en Mena & Puga, 2019, p. 8).

Desde allí, la presencia (o no) en el educador/a de habilidades individuales como autoconocimiento, autoestima, flexibilidad, empatía, resolución adecuada de conflictos y la comunicación asertiva que favorece procesos de aprendizajes significativos en los niños/as,

deja en evidencia la relevancia de promover instancias formativas que aborden tales dimensiones personales.

Jennings y Greenberg (2009) (citados en Mena & Puga, 2019), manifiestan la incidencia positiva de aquellos programas de formación donde se trabaja sobre las competencias socioemocionales de los educadores/as, presentando mejores resultados académicos y bienestar socio afectivo en los niños/as.

De allí que, cuando los docentes despliegan con éxito las competencias socioemocionales, se tornan capaces de atender de forma más eficaz las demandas infantiles; manteniendo un clima relacional y educativo adecuado entre niños/as, en tanto son adultos capaces de empatizar con las emociones de sus alumnos y entender cómo inciden en su conducta (Jennings y Greenberg, 2009).

Por tanto, el contexto actual de cambios e incertidumbre, requerirán del mundo emocional del educador/a, en términos de sujetos disponible física y emocionalmente, que, junto a la especificidad profesional, los encontrará instrumentados para abordar los desafíos que supone el mundo actual.

III. REFLEXIONES FINALES

El presente trabajo pretende visibilizar la atención en diferentes momentos históricos que llevaron a considerar lo que hoy en día se reconoce como un hecho claro e importante: la educación con base en experiencias significativas producidas en el marco de las interacciones afectivas que el niño/a vivencia desde lo más temprano de su infancia.

Desde allí, centrar la mirada en la formación de educadores significa observar los aportes de los programas existentes, así como argumentar el sentido de los factores emocionales intrínsecos a la tarea con edades tan pequeñas.

En este sentido, visibilizar las presencias y ausencias de los aspectos socioemocionales en la evolución de la formación docente, resulta de particular importancia para dar luz a los procesos internos de los adultos implicados. Si bien se marca la relevancia de lo socioemocional en las prácticas educativas en Primera Infancia, poco se aborda en forma efectiva desde los programas oficiales de formación a nivel país.

La interrogante aquí se centra en el porqué de la poca presencia y/o ausencia de las construcciones afectivas en la formación misma de los educadores, donde la reflexión lleva a

la observación de la presencia de posturas formativas más racionalistas y focalizadas en contenidos, con priorización de los aprendizajes con énfasis en lo cognitivo, donde la dimensión socioemocional permanece poco explorada, a pesar de lo altamente implicada en la tarea.

Al contemplar estas particularidades el enfoque podría experimentar un cambio, con énfasis en una complementariedad de estrategias de enseñanza donde se integre el reconocimiento de las características emocionales del educador/a como parte del trabajo a desarrollar.

La promoción de una formación consciente que apunte al reconocimiento de la propia historia, su incidencia en la vida y el desarrollo en su profesión sin dudas estará brindando procesos formativos más integrales, contextualizados y empáticos con las experiencias de otros.

El contacto con la práctica, desde el inicio mismo de la formación, necesitaría reconocer la múltiple influencia de la díada niño/a-educador/a, señalado en la referencia sobre lo que el adulto pone en juego en esa relación, permitiendo que el adulto pueda dejar aflorar para elaborar o meta-elaborar los momentos más significativos de sus experiencias vividas.

Cuando Guerra (2009) señala que ese “ser bebé” está allí dando una mano o complicando la tarea, hace una alusión clara a la importancia que tiene para el educador el conocimiento de su incidencia en niños/as tan pequeños, adquiriendo relevancia su presencia y emocionalidad. Así, entra en juego lo que el educador/a porta a modo de biografía y donde las experiencias socioafectivas se hacen presentes indefectiblemente en momentos de establecer contacto con las del propio niño/a.

Si bien se observa la presencia de la teoría del apego en los programas de formación de educadores, la impresión es que resulta incipiente su aplicación, quedando a criterio personal de los educadores o de cada centro educativo la profundización y/o inclusión en las prácticas.

En consonancia, otro aspecto a tener en cuenta es que los programas de formación se centran en una concepción universal del desarrollo de los niños/as, donde prima la perspectiva biológica, con base en las teorías de maduración y aprendizaje, según estadios predeterminados que describen una trayectoria óptima o ideal, dejando de lado aspectos como la consideración de diferentes itinerarios sujetos a la singularidad de cada individuo y sus posibilidades. Es necesario estudiar las condiciones histórico-culturales en las que los niños y niñas se desenvuelven para tener una visión más puntual de las necesidades en la Primera Infancia en lo que a desarrollo se refiere.

Desde la AEPI se enfatiza en la priorización de la educación de calidad en la Primera Infancia para promover aspectos socioafectivos que tienen consecuencias en el desarrollo cognitivo. Los educadores formados para trabajar con estas edades deben tener presente estos aspectos relevantes de modo de poder trabajar con ellos en las propuestas que se planteen a futuro.

Por último, es premisa considerar, en consonancia con Álvarez (2004), que resulta fundamental en la formación docente establecer como foco central el desarrollo de competencias que permitan a los docentes desenvolverse con mejor formación y más libertad en la práctica (citado en Mena & Puga, 2019).

La formación en competencias que permitan a los docentes realizar prácticas emancipadoras, que puedan reflexionar en forma crítica sobre las mismas y que puedan tener la capacidad de transformarlas adquiere importancia a partir de la visualización de que son ellos quienes implementan los programas y su bienestar emocional resulta fundamental para el aprendizaje socioemocional exitoso de los estudiantes.

IV. BIBLIOGRAFÍA

- Bachelet, M., Mujica, J., & Aasen, B., (2010, setiembre). Inversión en primera infancia. Unicef. Conferencia llevada a cabo en Montevideo, Uruguay. Recuperado de: https://bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=14
- Barrera, M. A., Lopera, A. L. T., & Mazo, Y. M. (2013). La formación de maestros en educación para la primera infancia. Una visión desde un campo discursivo regional y local. Revista Senderos Pedagógicos/ISSN: 2145-8243/E-ISSN: 2590-8456, (4). Recuperado de: <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/268>
- Bisio Pogré, P., Allevato, C., & Gawiansky, C. (2004). Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay. Documento de OEI. Recuperado de: [file:///situacion_formacion_docente_chile_uruguay_argentina%20\(2\).pdf](file:///situacion_formacion_docente_chile_uruguay_argentina%20(2).pdf)
- Carreño Rivero, M. (1998). Génesis de la enseñanza preescolar en Uruguay. En VI Congreso Nacional de Educación Comparada. Atención a la Infancia y Espacios Educativos (1998), p 157-166. Universidad de Sevilla. Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/71879>
- Carvalho, N. (2003). Políticas focalizadas: una mirada desde la experiencia del Plan Caif (Tesis de grado). UDeLaR. Facultad de Ciencias Sociales. Uruguay. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/18580>
- Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (2014). Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años. Montevideo, Uruguay: Mastergraf.
- Centro de Investigación y Experimentación pedagógica (CIEP). s/f. Educador Inicial. Recuperado de: <https://www.cursosycarreras.com.uy/quot-educador-inicial-quotmontevideo-centro-ciep-FO-131822>
- Compte y Riqué. E (1891). Programa para los cursos preparatorios de maestras de Jardín de Infantes. Monitor de la Educación Común. Uruguay, pp.1095-1097. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/1>
- Consejo de Formación en Educación (CFE). s/f. Maestro de Primera Infancia. Plan de estudios. Recuperado de: http://serdocente.cfe.edu.uy/paginas/maestro_prim_infancia.html

- Delgado, A. O., & Oliva Delgado, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, vol. 4(1), pp. 65-81. Recuperado de: <https://psiquiatriainfantil.org/numero4/Apego.pdf>
- Delors, J. (1996.): Los cuatro pilares de la educación. En: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103. Recuperado de: http://www.cca.org.mx/apoyos/competencias/ed5008_009.pdf
- ENIA (2008). *Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia. Bases para la implementación 2010-2030*. Recuperado 20/2/2020 de: <http://www.anong.org.uy/docs/noticias/Documento%20ENIA%2020nov08.pdf>
- Fernández, C. (2004) *Entre la socialización, el asistencialismo y la enseñanza: un acercamiento a los modelos de Educación Inicial en Uruguay (Tesis de grado)*. Udelar. Facultad de Ciencias Sociales. Uruguay. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/23052>
- Gil, A., & Cambón, V. (2014). El Plan CAIF como política pública de primera infancia. *Revista regional de trabajo social* Vol. 28 3/2014 N.º 62 ISSN 0797-0226 pp. 64-75. Recuperado de: <http://repositorio.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/277/Gil%2C%20Alicia%20%20El%20Plan%20CAIF%20como%20politica%20publica%20de%20primera%20infancia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guerra, V. (2009). Indicadores de intersubjetividad (0-2 años) en el desarrollo de la autonomía del bebé. En UNESCO. *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. I. Educación en la primera infancia* (pp. 87-126). Montevideo. Uruguay. MEC-Dirección de Educación/UNESCO, 2009.
- Instituto del Niño y Adolescente de Uruguay (INAU). s/f. *Formación de Educador en Primera Infancia*. Recuperado de: <https://www.inau.gub.uy/primera-infancia/formacion-deeducador-en-primera-infancia>
- Jiménez, B. M., Herrero, M. G., Carvajal, R. R., & Hernández, E. G. (2010). Emociones y salud en el trabajo: análisis del constructo "trabajo emocional" y propuesta de evaluación. *Revista latinoamericana de psicología*, 42(1), 63-73.

- Ley N° 18.437. Ley General de Educación. Publicada en IMPO. 12 de Diciembre de 2008. Uruguay. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-generalde-educacion.pdf>
- Lobo, E (2004). Educar en los tres primeros años de vida. Educar en los tres primeros años: la complejidad de ser educadora. España.
- Lopater, A. (2016). La formación de los educadores: un proceso en transformación. InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior, vol. 3(2). Recuperado de: <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/94>
- Mancebo, María Ester. (2019). Navegando entre la tradición normalista y la universitaria: la institucionalidad de la formación docente inicial en Uruguay (2005-2019). Cuadernos de Investigación Educativa, 10(1), pp. 85-104. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2882>
- Cafaro, A. (2012). Primera Infancia y Sistema de Cuidados en el Uruguay: Aproximación a sus antecedentes y debate actual. Ponencia en *Primer Foro Virtual Las Organizaciones de la Sociedad Civil y Las Universidades: Miradas para su activa participación en la Planificación y Gestión de las Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia*. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.rediberoamericanadetrabajoconfamilias.org/cancilleria04.pdf>
- Mara, S. Comp. (2009). Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. Educación en la primera infancia. Montevideo. Uruguay. MEC-Dirección de Educación/UNESCO, 2009.
- Marco Navarro, F. (2014). Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina: Igualdad para hoy y mañana. *Políticas Sociales*. Vol. 204. ISSN 1564-4162. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36822/S1420230_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Márquez, D. (2019). Primera infancia: los vínculos afectivos como escenarios de construcción subjetiva (Trabajo Final de Grado). UdeLaR. Facultad de Psicología. Uruguay. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/22769>
- Martínez Íñigo, D. (2001). Evolución del concepto de trabajo emocional: dimensiones, antecedentes y consecuencias. Una revisión teórica. *Journal of Work and*

Organizational Psychology. Vol. 17(2), pp. 131-153. Recuperado de: <https://journals.copmadrid.org/jwop/art/96b9bff013acedfb1d140579e2fbeb63>

Mena, M. I., & Puga, M. (2019). Formación de educadores para el desarrollo de las competencias transversales y socioemocionales. CAF. Banco del Desarrollo de América Latina. Recuperado de: <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1428>

Núñez Barboza, G. (2016). El PLAN CAIF en Uruguay: análisis desde una perspectiva de derechos. XV Jornadas de Investigación: el oficio del investigador en Ciencias Sociales. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/10685>

Pardo, M., & Bedregal, P. (2004). Desarrollo Infantil Temprano y Derechos del Niño. *Serie Reflexiones: infancia y adolescencia*. Vol. 1. Unicef. Recuperado de: https://www.academia.edu/41251631/Desarrollo_Infantil_Temprano_y_Derechos_del_Ni%C3%B1o

Pardo, M., & Adlerstein, C. (2016). Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. UNESCO. ISBN 978-92-3-300049-0. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245157>

Pena, M. D. (2015). Impacto emocional en educadoras que trabajan en Primera Infancia dentro del Plan CAIF (Trabajo Final de Grado). UdelaR. Facultad de Psicología. Uruguay. Recuperado de: https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_mariana_de_pena_0.pdf

Presa, T. (2017) Pensando un nuevo rol en la formación en educación: el Asistente Técnico en Primera Infancia. *Miradas sobre educación*. Vol. 1(1). ISSN 2393-7289. Recuperado de: http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/re_canelones/article/view/20/6

Romero, T. (2009). Políticas de primera infancia en Iberoamérica: avances y desafíos en el siglo XXI. En Palacios & Castañeda (coord.). *La Primera Infancia (0-6 años) y su futuro*. Pp. 39-48. Metas Educativas. ISBN: 978-84-7666-196-3.

Rozenel, V. (2006). Los Modelos Operativos Internos (IWM) dentro de la teoría del apego. *Aperturas Psicoanalíticas*, Revista Internacional de Psicoanálisis en Internet. Vol. 23, pp.1-31. Recuperado de: <http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000404>

- Salinas-Quiroz, F. (2013). Vínculos de apego con cuidadores múltiples: la importancia de las relaciones afectivas en la Educación Inicial. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/260229290_VINCULOS_DE_APEGO_CON_CUIDADORES_MULTIPLES_LA_IMPORTANCIA_DE_LAS_RELACIONES_AFECTIVAS_EN_LA_EDUCACION_INICIAL
- Torres, B., Causadias J.M., Posada, G. (2014). La teoría del apego. Investigación y aplicaciones clínicas. Madrid, España: Psimática.
- UNESCO (1990). Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Conferencia mundial sobre Educación Para Todos. Jomtien, Tailandia 1990 5-9 de marzo. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO (2010). Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia. Construir la riqueza de las naciones. Moscú 2010, 27-29 de septiembre. UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187376_spa
- Varela, J. P. (1964). Obras pedagógicas: La Educación del Pueblo. Tomo I. Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Uruguay. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/handle/123456789/1130>
- Varela, J. P. (1964). Obras pedagógicas: La educación del pueblo. Tomo II. Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Uruguay. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/handle/123456789/1140>
- Vargas, M. G. D. L. T. (2018). Las implicancias de considerar al niño sujeto de derechos. Revista Derecho. Universidad Católica Dámaso A. Larrañaga. Facultad de Derecho. Vol. 18, pp. 117-137. ISSN 2393-6193. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.22235/rd.v18i2.1703>
- Vecinday, M. L. (2010). Protección social en Uruguay: transformaciones institucionales y tecnológicas del esquema de protección social en el Uruguay: el caso del Plan caif 2003-2009. Ediciones Universitarias. Montevideo. ISBN 978-9974-0-1151-9. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/9031>
- Violante, R. (2008) Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción. Buenos Aires: Paidós.