



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TRABAJO FINAL DE GRADO
SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA

Factores protectores de la primera infancia: maestras como garantes de derechos Resignificando una experiencia práctica

Estudiante: María Eugenia Vázquez de Vargas
C.I: 5.196.487-1

Tutora: Prof. Adj. Mag. Zulema Suárez
Revisora: Asist. Mag. Analía Duarte

Montevideo, 2025

Índice

Resumen.....	2
1- Introducción.....	3
2 - Desarrollo.....	5
2.1 Concepción de infancia, primera infancia como etapa fundamental en el desarrollo..	5
2.1.1 Características de la Primera Infancia como fase del Ciclo Vital.....	6
2.2 Dispositivos institucionales, fundamentos pedagógicos y roles en los jardines de infantes enfocados en el desarrollo integral.....	11
2.2.1 Marco Curricular (ANEP).....	13
2.2.3 Orientaciones sobre espacios, organización y dinámicas.....	15
2.2.4 Convención sobre los Derechos del Niño.....	17
2.3 El rol de las maestras en educación inicial como garantes de derechos y mediadoras del desarrollo infantil.....	17
2.4 Experiencia práctica: el jardín, sus características, maestras, niños y niñas.....	20
2.4.1 Experiencia en el jardín.....	22
2.5 Prácticas y teorías en tensión.....	23
3- Reflexiones.....	30
Referencias.....	37

Resumen

La presente sistematización de una experiencia se enfoca en la obtención del título de Licenciado en Psicología de la Udelar. La misma se enmarca en la problematización de los factores protectores e incidentes en los derechos de las infancias en el contexto de la educación inicial, partiendo de un análisis de caso de un aula de nivel tres de un jardín público en Montevideo. Se inicia con la concepción de la infancia como etapa clave en el desarrollo, abordando sus características y especificidades. Asimismo, se consideran fundamentos pedagógicos, programas de primera infancia y marcos normativos que guían el quehacer en jardines de educación inicial, tomando como eje central la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Se problematiza el rol de las maestras como protectoras de los derechos y mediadoras del desarrollo integral infantil, así como la incidencia del vínculo entre niño-maestra en la garantía de los derechos de niños y niñas. Tomando como base la experiencia vivida por la estudiante en un jardín, en el marco de la práctica pre-profesional de la Facultad de Psicología realizada en 2024, se analizan las características de la institución, su organización y sus prácticas educativas, analizando la tensión entre la teoría y la práctica, dando cuenta de factores que inciden directa o indirectamente en el ejercicio de los derechos de las infancias. El trabajo culmina con reflexiones en torno a la garantía y protección de dichos derechos en entornos educativos y, a su vez, respecto a la relevancia del rol de los adultos referentes¹ como principales garantes de los mismos, enfocados especialmente en el desarrollo integral de niños y niñas.

Palabras clave: *primera infancia, derechos, educación, rol de las maestras.*

¹ Se entiende por “adulto referente” a toda persona que tenga responsabilidad hacia el niño o niña, incluyendo referentes principales (como madre o padre), así como cuidadores de centros educativos u otras instituciones (maestras, educadoras, auxiliares, equipos interdisciplinarios)

1- Introducción

La presente sistematización se enmarca en el Trabajo Final de Grado para la obtención del título de Licenciado en Psicología en la Universidad de la República. Se propone analizar, problematizar y reflexionar respecto a los factores protectores de los derechos de las infancias en un aula de un jardín público.

En primer lugar, se presenta un marco teórico sustentado en diversos autores referentes a las temáticas, así como aportes de organismos nacionales e internacionales, con el objetivo de articularlos como fundamento para el análisis. Dicho marco aborda la concepción de la primera infancia y las características de esa etapa del desarrollo. A su vez, se incluyen los aspectos normativos y pedagógicos vinculados al funcionamiento de una institución educativa, haciendo énfasis en el rol de las maestras como garantes de derechos. A su vez, se expone la experiencia vivida por la estudiante en dicho jardín, problematizando la tensión observada entre la teoría y la práctica en la institución. Finalmente, el trabajo concluye con reflexiones y perspectivas que emergen a partir de la experiencia.

Para ello se toma como referencia principal el proceso de práctica pre profesional realizado durante el año 2024 en una institución pública de educación inicial de tiempo completo, ubicada en el contexto urbano de Montevideo-Uruguay. La práctica se desarrolló desde mayo hasta inicios de diciembre de 2024, donde un grupo conformado por 10 estudiantes de grado de Facultad de Psicología concurrieron a la institución los días jueves de 8:30 a 12:30 hs.

La guía de la práctica vigente para el año 2024 estipulaba que el objetivo de la misma consistía en profundizar en los distintos roles y perspectivas del quehacer del psicólogo como garante de los derechos de infancia. Desde una modalidad preventiva del rol, se prioriza el trabajo grupal con niños, niñas, familias y otros actores institucionales, con el objetivo de promover el desarrollo integral y los derechos de la infancia. Para cumplir este propósito resultó pertinente acompañar la jornada educativa para comprender el funcionamiento y las dinámicas del jardín, y mediante talleres construir y/o identificar las demandas de todos los actores del mismo.

Para abordar las demandas surgidas se realizó un plan de trabajo que incluía las diversas temáticas planteadas por los integrantes de esa comunidad educativa, posteriormente se realizaron talleres enfocados en cada ítem de esa guía de trabajo.

En dicho espacio, se evidenció la dinámica cotidiana entre maestras y niños, lo que permitió observar tanto los elementos que favorecen un desarrollo integral como aquellos factores que, lejos de garantizar derechos, pueden contribuir a su vulneración. Estas

experiencias evidenciaron la pertinencia de problematizar una dimensión clave del trabajo pedagógico en los jardines: el vínculo entre la maestra y el niño, qué condiciones acompañan esa relación, y cómo esto puede, en diversas situaciones, transformarse en un campo de tensiones y vulneraciones que afectan el pleno ejercicio de los derechos de las infancias.

Los estudiantes además de compartir la jornada con niños y niñas en el aula, fueron partícipes de recreos, almuerzos y demás actividades realizadas por el jardín, lo que conllevó a la formación de un vínculo sólido con todos los integrantes. Esto permitió adentrarse en el entramado educativo y funcional de esa institución, dejando visibles sus problemáticas y tensiones respecto a aspectos formales, organizacionales y de convivencia, que incidían en el cotidiano de niños y niñas en el centro educativo.

El propósito de esta sistematización es analizar y reflexionar acerca de la construcción del vínculo entre la maestra y niños y niñas, teniendo en cuenta factores normativos, institucionales y pedagógicos que influyen en dicha construcción dentro del marco de un jardín de infantes. Se parte del entendimiento de que la construcción de ese vínculo no es un aspecto menor, sino que constituye el eje central de la relación entre el sujeto referente en la institución y las infancias integrantes. Es a través de esta relación que se posibilitan experiencias educativas significativas, donde principios y derechos como el juego, la participación, la escucha y el bienestar se convierten en condiciones necesarias para el desarrollo integral de niños y niñas.

La inquietud central surge al identificar que, a pesar de los avances en marcos normativos, y en relación al enfoque de derechos, teniendo en cuenta principios como la participación, la escucha, y la primacía de los intereses de las infancias, mencionados tanto en programas orientados a la educación como en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989), aún persisten prácticas o estrategias que no siempre logran cumplir o priorizar estos principios en el aula.

Problematizar la tensión entre la teoría y la práctica en un presente donde la inmediatez predomina, el exceso de quehaceres excede a los sujetos y las infancias se transforman constantemente, contemplando las variables del contexto y socioculturales en los que se inserta una institución, es de gran significancia.

En este sentido, resulta imprescindible no solo conocer las etapas del desarrollo infantil y los marcos pedagógicos vigentes, sino también comprender cómo la institución educativa concibe a la primera infancia, ya que dicha concepción influye directamente en su organización, en su forma de posicionarse frente a ella, en la planificación docente y, sobre todo, en las formas en que se establecen los vínculos afectivos y pedagógicos. A través de la problematización de normativas, lineamientos institucionales, el rol de las maestras y su

contraste con la experiencia vivida por una estudiante, se busca apuntar a una reflexión situada sobre los factores que inciden en las condiciones del vínculo maestra-niños, considerando las exigencias que requiere un aula y cómo estas pueden influir en las oportunidades de garantizar los derechos de las infancias .

2 - Desarrollo

2.1 Concepción de infancia, primera infancia como etapa fundamental en el desarrollo.

La concepción de la infancia como sujetos con necesidades propias y características específicas es una idea que se ha ido construyendo a lo largo de la historia. Ésta, tal como menciona Leonor Jaramillo (2007), ha atravesado diversas transformaciones influenciadas por el contexto económico, social, cultural y político. El niño ha pasado de estar posicionado en un lugar de incapacidad e inocencia a ser visto como “niño como sujeto social de derecho” (p.111)

A través de ese proceso de construcción socio histórica se llega a la siguiente definición:

Se entiende por Primera Infancia el periodo de la vida, de crecimiento y desarrollo comprendido desde la gestación hasta los 7 años aproximadamente y que se caracteriza por la rapidez de los cambios que ocurren. Esta primera etapa es decisiva en el desarrollo, pues de ella va a depender toda la evolución posterior del niño en las dimensiones motora, lenguaje, cognitiva y socioafectiva, entre otras. (Jaramillo, L. p.110, 2007)

Asimismo, el Comité de los Derechos de los Niños en la séptima observación general (2005) realizada sobre la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) plantea que “Los niños pequeños son portadores de derechos” (p.2) y se postula que es necesario dejar atrás las concepciones tradicionales que ven a la infancia únicamente como una etapa de preparación hacia la adultez, posicionando a niños y niñas como seres inmaduros.

A su vez, en consonancia con los principios establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la séptima observación general (2005) subraya que las infancias, en particular en los primeros años, deben ser reconocidas y tratadas como sujetos con derechos propios. Se debe considerar a los niños pequeños como participantes activos dentro de sus familias, comunidades y sociedades, valorando sus opiniones, intereses y necesidades. Para ejercer plenamente sus derechos, requieren cuidados físicos

adecuados, apoyo emocional, una guía atenta, así como oportunidades y espacios apropiados para jugar, explorar y desarrollarse socialmente.

Siguiendo esta línea de pensamiento, en el transcurso de la historia la primera infancia ha adquirido un lugar central en los discursos pedagógicos, médicos y psicológicos al ser reconocida como una etapa decisiva en el desarrollo integral del ser humano. Esta centralidad se ve respaldada por los planteamientos de Musen, Coger y Kagan (1972, citado por Jaramillo, 2007), quienes señalan que “la psicología del desarrollo tiene como fines primordiales la descripción, la explicación y la predicción de la conducta humana, y de manera más especial, el crecimiento y el desarrollo de la conducta humana” (p.110). Desde esta perspectiva, se entiende que los procesos que ocurren en esta etapa tienen una influencia directa en la conducta y formas de ser del sujeto a futuro, lo cual refuerza la necesidad de comprender y atender este período con una mirada integral.

En este sentido, considerando que la infancia constituye una etapa del desarrollo y por lo tanto un proceso, resulta pertinente mencionar a Ruiz y Valdivieso (2002) quienes retoman los planteos de Bernice L. Neugarten (1968), esta autora sostiene que la concepción de la edad cronológica como un criterio primordial tiene una relevancia relativa. Esto se debe a que no representa por sí misma un factor explicativo, causal, ni descriptivo de los procesos humanos. En palabras de la autora “Es menos importante el tiempo que pasa, que lo que ocurre durante ese tiempo.” (p.20)

Asimismo, Baltes (1987) plantea que el “Life-span development” (desarrollo a lo largo de la vida) se extiende a lo largo de la vida, sin que ninguna etapa específica tenga un rol dominante o sea superior a otras. En el transcurso de las fases del ciclo vital, suceden procesos que se acumulan progresivamente, así como cambios que introducen novedades significativas.

2.1.1 Características de la Primera Infancia como fase del Ciclo Vital

Ahora bien, ¿qué ocurre en esta etapa del desarrollo que la vuelve tan relevante?

Como se mencionó anteriormente, esta etapa comprendida entre la gestación hasta los 7 años conlleva una serie de modificaciones y evoluciones fundamentales en el ser humano, se producen cambios y aprendizajes acelerados como pueden ser el desarrollo del lenguaje, la personalidad, nuevos vínculos afectivos, cambios físicos y en la propia percepción del niño sobre sí mismo.

Diversos autores y organismos como Urbano y Yuni (2016), Lansdown (2005), Baltes (1987), INAU (2015) y Bronfenbrenner (1987) han hecho aportes desde la psicología evolutiva, desde perspectivas sociopedagógicas, de derechos y políticas públicas, para

lograr un correcto posicionamiento y entendimiento de las etapas del desarrollo humano, a su vez existen diversas perspectivas sobre la temática las cuales convergen, discrepan y amplían el campo de conocimiento.

Urbano y Yuni (2016), por ejemplo, plantean que gracias a la expansión del saber generado por la psicología evolutiva durante el siglo XX se llegó a la conclusión de la emergencia de nuevos criterios en la construcción conceptual y en la explicación de los cambios en el desarrollo y a nuevos enfoques como el de el Ciclo Vital. Es así que el ser humano, es estudiado teniendo en cuenta el proceso de su vida interpretando los cambios como una evolución con gran ligazón a los contextos que vive o transita, con los que sostiene una relación recíproca de interdependencia e interrelación.

Riegel (1975-1976, citado por Urbano y Yuni, 2016) propuso el modelo contextual dialéctico el que, resumidamente, postula que el desarrollo es el resultado del cruce entre un sistema de normas que lo regulan, las mediaciones que el sujeto incorpora como parte de un grupo social y las herramientas que le brinda su cultura. Es a partir de este modelo que deriva el enfoque de Ciclo vital, el cual es actualmente la base de la mayoría de las producciones que se realizan respecto a la psicología del desarrollo, este enfoque:

[...] adopta una perspectiva de interacción moderada. Este se caracteriza por otorgar mayor importancia a los procesos del sujeto (tanto de orden biológico, psicológico, afectivo, intelectual y social), reconociendo la importancia relativa del medio como agente activo que, junto con el individuo, participa en la construcción y autorregulación de su propio desarrollo (Urbano y Yuni, 2016, pp.34).

Según Urbano y Yuni (2016) el papel central del sujeto en el desarrollo radica en su participación activa, ya que no se limita a reaccionar pasivamente ante los estímulos de su entorno. En cambio, la adaptación implica la puesta en marcha de estrategias para enfrentar las situaciones. Además, se le atribuye al sujeto una función constructiva, porque debe reorganizar continuamente su percepción del mundo y de sí mismo a lo largo de las distintas etapas del desarrollo. En este proceso de reconstrucción, la persona debe integrar constantemente sus experiencias vitales incluyendo los cambios físicos, psicológicos y sociales con el objetivo de mantener un sentido de coherencia y continuidad en su existencia. En este sentido,

Esta concepción de desarrollo plantea que lo orgánico es condición necesaria pero no suficiente para desencadenar procesos de crecimiento, maduración y desarrollo. Por esa razón, desde la incipiente constitución como

sujeto, el Yo debe emprender un trabajo inacabado para adquirir logros evolutivos basados en el atravesamiento indisoluble de lo orgánico, lo psicológico, lo emocional y lo vincular como instancias de naturaleza distinta pero concurrentes (Urbano y Yuni, 2016, p.45)

Es decir, el sujeto se constituye como tal debido a una red de relaciones e interacciones con el mundo externo e interno, es así que al integrarse al mundo de significados culturales, el ser humano deja en segundo plano sus rasgos ligados al orden natural (como miembro de la especie) para integrarse a un orden simbólico y cultural que lo construye como sujeto y le transmite códigos culturales que, mediante procesos de adaptación, se incorporan eventualmente al orden genético de la especie.

En consecuencia, específicamente en la primera infancia, Urbano y Yuni (2016) indican ciertos acontecimientos, cambios y transformaciones tanto biológicas como psicológicas y cognitivas, las cuales se desarrollarán a continuación:

A medida que avanza esta etapa del desarrollo, el niño empieza a internalizar los mandatos y normas que aprende en este momento vital, sobre lo que está bien o mal, lo que es correcto y lo que no. Así el niño se ve enfrentado a sí mismo, poniéndolo a prueba el ejercicio de toma de decisiones, a su vez los referentes deben dar lugar a este proceso para que el infante entienda qué ocurriría si ellos no estuvieran. Esto lo lleva a desarrollar una capacidad de "autovigilancia" (Urbano y Yuni, 2016, p.100), utilizando su voluntad y los recursos que ha aprendido de sus figuras adultas.

A su vez, una característica de gran relevancia en esta etapa del ciclo vital es que el niño inicia un proceso de separación de las figuras parentales, buscando formar su propio criterio y opiniones. En este camino, comienza a experimentar y definir sus propias normas, estableciendo lo que se permite y lo que se prohíbe a sí mismo. Aquí se genera una fuerte tensión entre la búsqueda de independencia y el cuestionamiento de un otro significativo posicionado en un rol de autoridad, poniendo en juego una crítica que conlleva a la vergüenza por la actitud o la acción llevada a cabo. (Urbano y Yuni, 2016)

De este modo, la autonomía funciona como un potenciador permitiéndole al niño explorar más activamente, invadir espacios ajenos y aprendiendo a diferenciar entre lo que le pertenece y lo que no.

En resumen, Urbano y Yuni (2016) plantean que durante la niñez el desarrollo del niño se caracteriza por una interacción compleja entre el crecimiento físico, la adquisición de habilidades cognitivas y la internalización de normas sociales. Este proceso es fundamental para la construcción de un yo autónomo y socialmente integrado.

Retomando a Baltes (1987), el autor presenta aportes significativos en relación al ciclo vital, este plantea que hay características y procesos que se dan durante el desarrollo que tienen un papel primordial en el mismo.

Uno de ellos es la multidireccionalidad (“Multidirectionality”), la cual implica que los cambios durante el desarrollo no siempre siguen una única trayectoria, diferentes aspectos pueden avanzar o retroceder al mismo tiempo, incluso dentro de una misma etapa del ciclo vital.

Por otro lado, plantea que la plasticidad es una propiedad característica del ser humano y por ello primordial, se refiere a la capacidad de adaptación y cambio que posee cada individuo. Esto permite que el desarrollo esté mediado por las condiciones de vida y experiencias particulares.

A su vez, Baltes (1987) menciona que el desarrollo individual está determinado tanto por los principios de la ontogénesis como por los factores que intervienen en el cambio biocultural, los cuales ocurren de forma simultánea. Tanto la evolución biológica de un sujeto como los cambios del entorno conforman los dos sistemas primordiales que impulsan el desarrollo humano. A medida que los sujetos transitan las diferentes etapas de la vida, la sociedad en la que viven va transformándose, produciendo de ese modo un cambio mutuo.

Esto sugiere que, durante la infancia, las condiciones biológicas y socioculturales suelen integrarse de manera más estable, generando condiciones de vida regulares para el desarrollo.

Para tener otra perspectiva, es posible considerar los aportes de Lansdown (2005), quien se refiere a este proceso como “la evolución de las facultades del niño”. Este enfoque permite comprender los cambios que han ocurrido en la forma de entender la infancia y sus capacidades a lo largo del tiempo.

Retomando lo planteado al inicio de este capítulo sobre la concepción de la niñez, Lansdown (2005), al igual que Jaramillo (2007), sostiene que “las expectativas depositadas en los niños y, por ende, las suposiciones relativas a sus capacidades, dependen del contexto económico, social y cultural en que viven” (p. 25). Esta afirmación evidencia que no se puede analizar el desarrollo infantil de manera aislada, sino que es indispensable considerar las condiciones del entorno en el que cada individuo crece.

Es gracias a esa transformación progresiva de las capacidades que lo que se espera de la infancia ha variado a lo largo de la historia, y así, se ha dado una mayor importancia al análisis de los procesos que intervienen en su evolución. En este sentido, también se ha comenzado a cuestionar y problematizar la validez de muchos estudios experimentales realizados en entornos desvinculados de la realidad de los niños, lo cual ha conducido a una subestimación considerable de sus competencias reales.

Un aporte significativo de Lansdown (2005) radica en señalar que los especialistas en psicología evolutiva han comenzado a incorporar otros elementos clave para comprender el desarrollo infantil. Entre estos aspectos se encuentran los entornos sociales en los que transcurre su vida, las costumbres y normas mediadas por la cultura, así como las prácticas de crianza y las creencias sostenidas por las familias o figuras referentes.

En suma, la autora afirma que “el desarrollo es un proceso dinámico, condicionado por una gran variedad de factores, entre los cuales el niño mismo no es el menos importante” (p. 29), resaltando con ello que los individuos no son solamente receptores pasivos de influencias externas, sino actores activos en su propio proceso de crecimiento.

El Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU, 2015) plantea que el desarrollo es entendido como “[...] el conjunto de fenómenos que posibilitan la transformación progresiva del individuo, desde su concepción a la edad adulta.” (p.10). En este texto se retoman los planteos del Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales, quienes destacan que esta etapa es un proceso de cambios y transformaciones en los que niños y niñas comienzan a controlar niveles de movimiento, pensamiento y sentimientos que se van complejizando.

A su vez, lo planteado se relaciona con la multidireccionalidad que plantea Baltes (1987), desde INAU se menciona que es un proceso complejo, con muchas direcciones, cambiante, dinámico e interactivo. Asimismo, el entorno y las características del niño están en constante interacción.

Por otro lado, Bronfenbrenner (1987, citado por INAU, 2015), propuso el modelo “Ecológico del desarrollo humano”. Dicho modelo define el desarrollo humano como “[...] la concepción cambiante que tiene una persona del ambiente ecológico, y su relación con él, así como también su capacidad creciente para descubrir, mantener o modificar sus propiedades. (Bronfenbrenner, 1987, p.29)

Este modelo concibe al ambiente como un “conjunto de estructuras seriadas” (p.23), las cuales interaccionan entre sí. Señala que las actividades en las que un sujeto participa con otros, o en las que actúa como observador, son los acontecimientos o situaciones que inciden con mayor rapidez e intensidad en su desarrollo.

Asimismo, plantea que el entorno influye en el desarrollo del ser humano, al mismo tiempo que el sujeto transforma dicho entorno. Por ejemplo, el autor sostiene que las “interrelaciones en el entorno inmediato” (Bronfenbrenner, 1987, p. 27), es decir, los objetos o estímulos a los que un sujeto reacciona y/o las personas con las que interactúa, son tan relevantes en el proceso vital como las conexiones entre sujetos que interactúan en su entorno y la forma en la que inciden sobre la persona en desarrollo.

De igual modo, esta interrelación no ocurre únicamente dentro de cada entorno, sino también en los vínculos y conexiones entre ellos. Así, la relación entre la familia, el centro educativo, los sistemas de salud, el sistema educativo repercute en el desarrollo humano. (Bronfenbrenner, 1987)

Este autor destaca la relevancia del contenido de los procesos psicológicos, es decir de percepción, motivación, pensamiento y aprendizaje, y la forma en la de este “material psicológico cambia según la exposición de la persona al ambiente y su interacción con él.” (Bronfenbrenner, 1987, p.29)

En síntesis, las propuestas de autores como Jaramillo (2007), Baltes (1987), Bronfenbrenner (1987), Lansdown (2005) y Urbano y Yuni (2016), evidencian que el desarrollo en los primeros años de vida enmarca un proceso complejo, dinámico y multidimensional, en el que se entrelazan factores, biológicos, psicológicos, sociales y ambientales. Esta etapa, se caracteriza por transformaciones aceleradas y aprendizajes fundamentales, los cuales son base para el desarrollo de sujetos autónomos y socialmente integrados.

2.2 Dispositivos institucionales, fundamentos pedagógicos y roles en los jardines de infantes enfocados en el desarrollo integral.

Considerando que el presente trabajo se enmarca en la experiencia pre profesional realizada en 2024 en una institución pública de educación inicial, es importante además de comprender del proceso vital en que se encuentran niños y niñas, entender cómo es la visión de los jardines acerca de los mismos, ya que la manera en que una institución educativa concibe a la infancia condiciona profundamente sus prácticas pedagógicas y organizativas.

Asimismo se tendrá en cuenta cómo se posicionan frente a ellos, cómo se dan y organizan las jornadas en un aula, qué principios se tiene en cuenta a la hora de planificar una clase, qué ejes curriculares se contemplan, así como el rol de la maestra como referente principal dentro de un salón de clases.

En este marco, es pertinente problematizar qué elementos, entre los aspectos institucionales y pedagógicos observados, contribuyen en mayor medida al acompañamiento del desarrollo y aprendizaje en la primera infancia, y de esa forma su incidencia en los derechos de niños y niñas. Del mismo modo, es posible reflexionar en torno a ciertas prácticas y enfoques presentes en el contexto educativo que influyen positiva o negativamente en la experiencia de los niños y niñas.

Respecto a la relevancia que posee la educación, en el marco normativo uruguayo, la Ley General de Educación N.º 18.437, promulgada en 2008, establece los lineamientos fundamentales para el Sistema Educativo. Dentro de esta ley, el Capítulo V está enfocado específicamente en la educación en la primera infancia, reconociéndola como una fase esencial en el proceso formativo de la persona.

En el artículo 38 de dicha ley, se establece que la educación orientada a la primera infancia es entendida como la primera etapa del proceso educativo, abarcando desde el nacimiento hasta los tres años. A su vez plantea que:

Tendrá características propias y específicas en cuanto a sus propósitos, contenidos y estrategias metodológicas, en el marco del concepto de educación integral. Promoverá la socialización y el desarrollo armónico de los aspectos intelectuales, socioemocionales y psicomotores, en estrecha relación con la atención de la salud física y mental. (Ley N.º 18.437, Art. 38, 2008).

Por otro lado, la Administración Nacional de Educación Pública (1997), es el organismo estatal en Uruguay responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en todos sus niveles, desde educación inicial hasta educación técnica y profesional. Propone que la educación inicial:

Es el período de mayor adquisición de experiencias y de desarrollo de la capacidad de emplearlas en la solución de nuevos problemas. Por ello es imprescindible brindar el ambiente y la estimulación necesaria para crecer, desarrollarse, madurar, aprender, construir conocimientos, afirmar las relaciones afectivas, socializarse. La Educación Inicial propiciará el desarrollo integral del niño (ANEP, 1997. p. 6).

De esta manera, en base a esta concepción de educación inicial se despliegan estrategias, herramientas, programas especializados que buscan responder a las necesidades propias de esta etapa vital. Estas propuestas, se orientan a favorecer el desarrollo integral del niño, promoviendo aprendizajes significativos a través del juego, la exploración, la socialización y la expresión. Asimismo, se prioriza la creación de ambientes ricos en estímulos, seguros y afectivos, donde los niños puedan crecer, aprender y construir su identidad en relación con los otros y con el entorno.

2.2.1 Marco Curricular (ANEP)

En 2014 la Administración Nacional de Educación Pública propuso un Marco Curricular que opera como guía para potenciar la continuidad en la orientación que implica espacios, modalidades y programas que tienen como foco la atención y educación de niños y niñas.

Este Marco posiciona a cada niño/a como un sujeto único, poseedor de derechos desde que nace, que tiene plena voluntad para actuar y conocer el mundo, su entorno y generar vínculos en espacios que tengan las condiciones adecuadas para ello. Esta guía concuerda, en términos de “concepción de infancia” con lo planteado en el capítulo anterior, considera que la primera infancia es un “[...] período de la vida que abarca desde el nacimiento a los seis años y que comprende dos ciclos con similitudes y especificidades. El primero de ellos se extiende desde el nacimiento a los 36 meses y el segundo desde los 3 a los 6 años de edad.” (p.8)

Aunque esta etapa se divide, los dos ciclos poseen aspectos compartidos: los afectos, el cuerpo, el juego, las sensaciones, los gestos, la imaginación, la creatividad, la expresión, la acción, la simbolización, la representación y las palabras. Es por esto que esta guía plantea herramientas y elementos que deben estar presentes en el cuidado y la educación de niños y niñas que se encuentren en esta fase.

Es así que los programas y normativas plantean que al desarrollar actividades de atención y educación para la primera infancia, es esencial basarse en principios que reconozcan a niños y niñas como seres con potencial, iniciativa y capacidad para actuar y aprender por sí mismos.

Este tipo de documentos son esenciales a la hora de plantear propuestas para desarrollar en los jardines de infantes. Los mismos son generales y universales, por lo que todas las maestras de jardines públicos y los privados que están habilitados lo utilizan y a su vez, están contextualizados respecto a la realidad del país. Aquí también entra en consideración el contexto específico del jardín, las características de sus integrantes (maestras, niños, directora, auxiliares, familias), su ubicación, lo cual va a generar una aplicación más situada de esta malla, contemplando las diferencias de cada institución.

Como fundamento base se parte del reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos, así como la capacidad de la sociedad uruguaya para ofrecer y garantizar las condiciones necesarias para que puedan ejercerlos, asumiendo el rol de garante de su cumplimiento.

Este Marco Curricular (2014) postula algunos principios pedagógicos y metodológicos que abarcan los procesos propios de la etapa en la que se encuentran niños y niñas, algunos de ellos son: enfoque integral de ambientes que propicien el bienestar, participación familiar como primera línea de educación, reconocimiento del infante como ser singular y social, conformación de vínculos a partir de las interacciones de niños y niñas entre sí, con otras personas y el entorno natural, el juego como herramienta fundamental, consideración y escucha de los lenguajes verbales y no verbales de los sujetos que integran el aula.

A modo de síntesis, el Marco Curricular planteado en 2014 sistematiza estos principios en una tabla que funciona como guía para las prácticas institucionales. Entre ellos se encuentran:

Integralidad	Aborda de forma equilibrada y desde un enfoque integral el cuidado, afecto, protección y el impulso al aprendizaje y exploración.
Participación	Involucra activamente a niños, familias y comunidad en la educación, compartiendo responsabilidades tales como la salud, nutrición, seguridad y educación.
Singularidad	Reconoce las diferencias individuales en intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de cada niño y niña. Este reconocimiento es imprescindible para la confianza y la seguridad en relación a la autoestima.
Relación	Se basa en vínculos afectivos significativos con adultos y otros niños, fundamentales para el desarrollo. Los espacios de educación conforman uno de los primeros lugares donde las infancias establecen vínculos, lo que resulta fundamental para la interiorización de valores.
Ambiente enriquecido	Requiere espacios físicos y humanos estimulantes que fomenten el aprendizaje y las interacciones positivas.
Juego	Es la actividad central de la infancia, a través del cual niños y niñas aprenden, exploran y se expresan libremente. Las actividades lúdicas conservan el aspecto libre, natural y espontáneo que a su vez generan instancias de aprendizaje.
Significado	El aprendizaje debe partir de los intereses y vínculos afectivos de niños y niñas con su entorno cercano. Es fundamental el planteo de situaciones que apliquen sus conocimientos previos para generar instancias nuevas de aprendizaje.

Actividad	Niños y niñas son protagonistas activos desde el nacimiento, y necesitan espacios para explorar, crear y expresarse.
Escucha	Requiere adultos disponibles que comprendan y valoren todas las formas de expresión infantil, incluyendo las no verbales. Refiere a una escucha activa que identifica toda forma de comunicación y dispuesta a ayudar y acompañar, favoreciendo así el desarrollo integral.
Comunidad	Reconoce que niños y niñas crecen dentro de una comunidad que aporta cultura, vínculos y oportunidades de aprendizaje.
Contextualización	La educación debe adaptarse al entorno y realidad de niños y niñas, para ser pertinente y significativa.
Globalización	Integra aprendizajes de distintas áreas en experiencias con sentido, considerando a niños y niñas como constructores activos de conocimiento.

Fuente: Elaboración propia en base a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2014). Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años. Montevideo: ANEP. (pp.16,17)

2.2.3 Orientaciones sobre espacios, organización y dinámicas

Contemplando que todas los principios incluyen, de cierto modo, aspectos de movilidad, corporalidad, espacios físicos apropiados para el juego, es relevante resaltar la importancia de la organización de los espacios y ambientes en los que conviven los integrantes de las instituciones educativas.

Es importante que niños y niñas tengan lugares aptos para desarrollar sus competencias dentro del jardín así como para que las maestras puedan llevar adelante sus actividades y planificaciones.

El Programa de Primera Infancia que plantea INAU (2022), está orientado al acompañamiento del desarrollo y aprendizaje de niños y niñas de 0 a 36 meses. En dicho documento se plantea que es el ambiente el espacio que el adulto organiza y dispone de manera adecuada (o no), enfocado en las necesidades e intereses de la primera infancia.

Asimismo, se plantean algunas características fundamentales que deben tenerse en cuenta al momento de propiciar un ambiente adecuado para las infancias en los centros educativos: la presencia de luz natural, paredes de colores claros, buena ventilación y

calefacción. También se destaca la importancia de que el piso o la superficie sea cálida, para permitir el gateo, sentarse y explorar con comodidad.

En el Programa se señala que “Es importante generar espacios flexibles, estructurados pero no rígidos, que permitan transformarse, adaptarse a las distintas situaciones e intereses de los niños, tanto individuales como grupales”. (INAU, 2022, p.33)

Siguiendo la misma línea, se destaca que en esta fase de la vida, los tiempos y espacios de las actividades deben posibilitar la interacción de acuerdo con los intereses de la infancia, promoviendo la exploración, el movimiento y enriquecimiento de las relaciones tanto con los objetos como con los otros sujetos presentes.

La organización del ambiente y las propuestas que en él se desarrollan adquieren especial relevancia cuando se comprende que “un niño habrá logrado confianza y seguridad en un centro educativo no cuando deja de llorar, sino cuando se ha apropiado del espacio y establece un vínculo confiable con el educador” (INAU, 2022, p.34)

Por otro lado, el momento de la alimentación es una instancia de encuentro entre niños, niñas y adultos, donde se promueve un ambiente tranquilo y estable que favorece el diálogo y el encuentro. El momento de la comida, ya sea desayuno, almuerzo o merienda, debe ser priorizado entre las distintas formas de atención y cuidado en las que participan las infancias.

Teniendo en cuenta los derechos y los principios propuestos por la Convención orientados al bienestar del niño y niña, y enfocándose en la relevancia de esta instancia de convivencia, también se señala que no se deben utilizar recursos disciplinarios como:

“[...] «¡manos debajo de la mesa!», «¡al que no haga silencio no le sirvo!», «¡el que se porte mal no come postre!». Estas situaciones, lejos de lograr un clima propicio y de afectividad generan más tensión, además de implicar una exigencia no acorde a la edad.” (INAU, 2022, p. 38)

En el Programa se expone que en el transcurso hacia una autonomía progresiva, principio que también se plantea en la CDN (1989), es uno de los hitos más significativos ya que indica que niños y niñas comienzan a alimentarse por sí mismos. Este aprendizaje requiere un acompañamiento cercano y dedicado del referente, quien debe mostrar disponibilidad para ofrecer ayuda cuando sea necesario, sin anticiparse ni forzar las necesidades o actividades. Esta habilidad requiere tiempo de práctica, por ello es fundamental que niños y niñas utilicen utensilios adecuados según su edad y el tipo de comida. Frente a los posibles errores de las infancias en estas instancias (suciedad,

derrame de comida o bebidas), el adulto debe ser empático y debe fomentar la confianza en niños y niñas, favoreciendo su desarrollo integral.

2.2.4 Convención sobre los Derechos del Niño

Continuando con los aspectos normativos, Cillero (1989) menciona la importancia de la CDN (1989) y su especial reconocimiento en el plano jurídico, así como también en el ámbito político y social. Esto resulta de gran relevancia para la creación de marcos normativos relacionados con la educación y las políticas públicas en torno a las infancias, ya que establece principios esenciales que orientan la formulación de leyes, programas y acciones orientadas a garantizar el bienestar, los derechos y desarrollo integral de niños y niñas.

Rosa Blanco (2014), plantea que la Convención sobre los Derechos del Niño es considerada "...el primer instrumento internacional que reconoce de forma explícita a los niños y niñas como agentes sociales y como titulares activos de sus propios derechos." (p.18)

La Convención sobre los Derechos del Niño propuesta en 1989, establece los derechos fundamentales de las infancias. Reconoce a niños y niñas como sujetos de derecho, garantizando su desarrollo físico, mental, social y su pleno derecho a la expresión de sus opiniones. Este tratado internacional, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, reúne 54 artículos basados en cuatro principios fundamentales: la no discriminación, interés superior del niño, derecho a la vida, supervivencia y desarrollo y participación infantil. Dentro de estos principios se enmarcan algunos derechos tales como la salud, educación, el ocio, la autonomía, participación, libertad de expresión, entre otros.

2.3 El rol de las maestras en educación inicial como garantes de derechos y mediadoras del desarrollo infantil.

En la primera infancia, la calidad del cuidado y la educación que reciben niños y niñas es determinante para su desarrollo integral. En ese sentido, Carbonel (2013) señala que la riqueza del cuidado, hace referencia a los comportamientos, estrategias y acciones que utilizan los cuidadores principales de niños y niñas. La autora destaca que "se consideran cuidadores principales, todos aquellos adultos familiares y no familiares, padre, abuelos, tíos, niñeras, etc., que apoyan el cuidado, aunque no en forma exclusiva, así como maestras preescolares o de jardines infantiles, vecinos y demás adultos." (Carbonel, 2013, p. 201 - 207)

La figura de la maestra en la educación inicial ocupa un lugar central en la construcción de experiencias significativas durante la primera infancia. En educación inicial no solo cumple una función pedagógica, sino también afectiva, organizativa y social. A su vez, son las encargadas de llevar adelante las jornadas semana a semana, manteniendo ambientes y aprendizajes amenos en los pasillos, patio, comedor y, sin dudas, el aula. Es una figura clave en la conformación de los vínculos, en la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, y en la defensa de los derechos de niños y niñas.

Gabriela Etchebehere (2017) planteó una breve síntesis del proceso de cambios en la formación de las maestras, los avances en torno a la educación en primera infancia fueron acelerados por lo que el Consejo de Formación en Educación (CFE) comienza a implementar una carrera específica para dicha área, luego de varias transformaciones y cambios, en 2016 se aprueba la formación para maestras/os y en 2017 se efectúa el comienzo de dicha carrera lo cual sería un avance significativo para la educación del país.

La autora a su vez retoma a Ivaldi (Ivaldi, 2004 citado por Etchebehere, 2017), quien plantea que la maestra debe “promover aprendizajes acompañando desarrollos” (p.2) de forma participativa, dedicada e implicada en los procesos del infante. A su vez, el ejercicio de este rol requiere la integración y conexión de conocimientos de índole sociofamiliar, de procesos biológicos, afectivos, vínculos y socialización del niño.

Sin embargo, Etchebehere (2017) plantea que la práctica docente no es un ejercicio fácil y que debido a los aspectos normativos, pedagógicos y afectivos que implica, se torna un trabajo complejo. Por lo tanto, la autora plantea que:

En el caso de las maestras, atender las demandas vinculadas al rol de garante de los derechos de infancia implica el manejo de las emociones propias y las del niño. En este sentido, desde una perspectiva de la psicología ocupacional [...] la exposición excesiva a las demandas de niños y niñas y/o la ausencia de recursos suficientes para afrontarlas genera una alta tensión en las maestras que puede afectar negativamente a su bienestar laboral. (Etchebehere, 2017. p. 58)

La escuela es una de las primeras instituciones que conoce un niño, y la maestra, además de cumplir una función pedagógica, desempeña un rol central en la mediación de los primeros vínculos afectivos entre compañeros, a su vez propicia la autonomía en el aula y regula límites corporales y emocionales.

En su estudio, Etchebehere (2012) expone la descripción que hacen algunas maestras respecto a sus intervenciones en los jardines, las cuales se orientan a fortalecer a niños y niñas, considerarlos y entenderlos en su calidad de portadores de derechos y

generar oportunidades para su efectivo ejercicio. Asimismo destacan la importancia del rol de las familias y del trabajo en conjunto en tanto responsables de la garantía de sus derechos.

Por lo tanto, se pueden establecer lineamientos educativos que impulsen la participación activa de la infancia y el reconocimiento de sus derechos, agrupados en distintas dimensiones de intervención:

Reconocer, estimular y empoderar a niños y niñas en sus capacidades y en su lugar de sujetos de derecho.

Respetar y dar los tiempos necesarios a cada niño/niña para que puedan desplegar su potencial, opinar y participar.

Favorecer la adquisición de responsabilidades de acuerdo a la evolución de sus facultades, fortalecer su autoestima y generar confianza en sí mismos.

Escuchar y contemplar los intereses de niños y niñas en las actividades cotidianas del aula, trabajando desde una pedagogía que los contemple como sujetos protagónicos y activos en su proceso de aprendizaje.

Establecer un vínculo positivo, desde una actitud adulta empática que brinde seguridad afectiva a niños y niñas y que propicien su desarrollo integral.

(Etchebehere, 2012, pp, 71-71, como se citó en Etchebehere, 2017)

Retomando la experiencia en el jardín, de acuerdo con la información brindada por la maestra de la clase, para muchos de los integrantes del grupo era el primer contacto con una institución educativa y, como se mencionó anteriormente en el capítulo, la maestra cumple un rol fundamental en este proceso.

Por esta razón, resulta pertinente retomar lo planteado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), este organismo plantea la importancia del proceso de Iniciación en la Educación Inicial (2022). En dicho documento se señala que “Los niños, sujetos de derecho, son los principales protagonistas, por lo cual resulta necesario promover la construcción de una alianza entre las familias y el centro educativo desde la perspectiva del desarrollo integral.” (p.4)

Este proceso de comienzo de una nueva etapa genera muchas transformaciones, según el documento planteado por ANEP (2022) el niño experimenta “multiplicidad de

cambios, mayor autonomía, nuevos vínculos, integración a un grupo de pares, nuevos aprendizajes, temores..." (p.5).

Desde ANEP (2022), se les sugiere a las maestras algunas posturas para acompañar a niños y niñas en este proceso, teniendo en cuenta el enfoque de derechos y el desarrollo integral al que apunta la educación. Algunos aspectos a tener en cuenta desde el rol de las maestras:

Tener disponibilidad afectiva, desde la palabra y actitudes continentadoras.

Generar un clima afectivo de confianza y distensión. Mantener una mirada atenta para la comprensión del niño en sus fortalezas y debilidades. Comunicar a las familias desde los primeros encuentros, la importancia de la Educación Inicial en el desarrollo del niño, el rol de los docentes en la promoción, prevención, detección de las potencialidades y dificultades. (p.7)

Asimismo, el Marco Curricular (2014) señala que la orientación y la características de la educación en esta etapa del desarrollo parten de la base de las particularidades de las infancias en esa fase vital, por lo que todas las medidas, acciones, posicionamientos que se tomen deben estar enfocadas en el reconocimiento y garantía de sus derechos, cambios biológicos, necesidades, tiempos e intereses, generando un ambiente de juego y disfrute.

2.4 Experiencia práctica: el jardín, sus características, maestras, niños y niñas.

La experiencia seleccionada como punto de partida para esta sistematización corresponde a la práctica anual del ciclo de formación integral titulada "Intervenciones en educación inicial", desarrollada en un jardín público en Montevideo en 2024. El objetivo de la misma fue la promoción y la prevención en torno a los derechos y la salud integral de las infancias. Fue llevada adelante por un equipo conformado por 10 estudiantes de la Facultad de Psicología, quienes trabajaron en duplas en las diferentes clases de la institución.

La experiencia específica que se toma como base para esta reflexión fue la vivenciada por la estudiante autora de este trabajo y se focaliza en la observación activa y participativa del vínculo establecido entre la maestra y niños y niñas de nivel 3 A.

Como parte del proceso de implementación de esta práctica, se realizó una entrevista inicial con la directora con el fin de relevar información y características de la institución. También se llevó a cabo un taller de presentación dirigido a las maestras, y cada

dupla realizó un taller con su grupo asignado con fines similares. Asimismo se realizó un encuentro de presentación con las familias.

El propósito de estas instancias fue comenzar a construir un vínculo de confianza y cooperación que permitiera desarrollar actividades orientadas a la promoción de los derechos de niños y niñas, así como a la identificación y atención de sus necesidades. En esos talleres iniciales se recabaron datos a partir de las demandas planteadas por el equipo docente, las familias, así como lo que se observaba en cada clase. A partir de esta información se elaboró un plan de trabajo que organizó temáticas y actividades a implementar en el transcurso de la intervención.

A lo largo de la experiencia se desarrollaron diversos talleres temáticos, entre los que se destacan aquellos relacionados a los derechos de las infancias, límites corporales, el reconocimiento de las emociones y la gestión de las mismas.

En cuanto a las características del jardín, el mismo contaba con 6 grupos distribuidos en: tres grupos de nivel 3, dos de nivel 4 y uno de nivel 5. Estructuralmente el centro educativo posee una planta principal en la que se ubican los salones y la dirección, y un sótano en el cual se realizan las instancias de desayuno y almuerzo. A su vez, los patios donde transcurren los recreos también estaban organizados por niveles: nivel 3 compartía el patio superior mientras que nivel 4 y 5 compartían el inferior.

El comedor funciona por turnos y está equipado con mesas largas, las maestras se encargan de distribuir los alimentos. Los grupos estaban conformados por entre 20 y 25 niños y niñas, organizados en mesas de 4 integrantes. Usualmente utilizaban tatamis para dividir los subgrupos y distribuir los recursos (libros, juguetes), en ocasiones también es utilizada la televisión como recurso didáctico para realizar actividades o mirar películas y dibujos animados.

Considerando que esta producción escrita se centra en los factores que pueden incidir en la garantía de los derechos del niño, resulta imprescindible considerar los aportes de las maestras y la directora en relación a las características del jardín y su dinámica cotidiana, ya que constituyen, junto a niños y niñas, las principales fuentes de información sobre el funcionamiento institucional.

En la entrevista inicial, la directora informó que el equipo del jardín se compone por seis maestras, cinco auxiliares y un total de seis aulas. Los tres grupos de nivel 3 se ubican en salones de menor tamaño, mientras que los restantes grupos utilizan salones de mayores dimensiones. Al momento de la entrevista la institución contaba con una matrícula de 144 niños y niñas, y disponía además de tres profesores especializados: un profesor de teatro, una profesora de portugués y uno de educación física; así como una Asistente Técnico Pedagógica en Inclusión (ATPI)

2.4.1 Experiencia en el jardín

Con el objetivo de profundizar en la experiencia vivida por la estudiante en el jardín, así como de analizar las observaciones realizadas, se presentarán aspectos generales de la práctica y generalidades sobre la institución.

El grupo de nivel tres era conformado por 24 niños y niñas, quienes eran altamente participativos y receptivos hacia el equipo de psicología que concurría a trabajar con ellos. A su vez, la interacción y las intervenciones se vieron enriquecidas debido a la gran diversidad cultural del grupo.

Uno de los aspectos que fueron decisivos al momento de seleccionar esta práctica como base para esta sistematización es que a lo largo de la experiencia se logró visualizar la concepción de la infancia, las actividades que se realizan con ellas y la forma de verlas sigue reproduciendo lógicas antiguas.

Una de las dificultades que se observó en las clases y talleres compartidos con niños y la maestra, fue que esta última no siempre podía, a pesar de sus esfuerzos, atender a las necesidades de cada niño o niña. Además, en los talleres y entrevista con la directora y las maestras, se plantearon otras dificultades que las mismas identificaron en el centro, las cuales podrían afectar la dinámica escolar incidiendo así en el bienestar de los integrantes del centro y específicamente en la atención brindada a niños y niñas.

Respecto a las dificultades, en la entrevista llevada a cabo con la directora, la misma señaló la falta de personal como una problemática recurrente, ya sea por ausencias diarias por motivos personales o situaciones relacionadas a la salud. Al respecto, comentó que, al momento de la entrevista “[...] tenemos solo dos auxiliares que se encargan de la limpieza del jardín.”

Por otro lado, en uno de los talleres sobre el bienestar docente, las maestras expusieron diversos factores que consideran que vulneran su rol profesional. Entre ellos mencionaron: la numerosidad de las clases, las situaciones particulares de algunos niños y niñas, desafíos vinculados a la inclusión y el establecimiento de límites. Asimismo, respecto a las familias plantearon que la vulnerabilidad, las demandas, el poco apoyo en los límites son aspectos que interfieren en su rol. En relación al jardín también mencionan la infraestructura inadecuada, el mobiliario y la escasez de personal como aspectos que dificultan su desempeño. En base al contexto general surgieron características como la ausencia de personal, la remuneración, la ausencia de horarios de descanso (teniendo en cuenta que es un jardín de tiempo completo), la exigencia y la sobrecarga.

Estas condiciones, además de obstaculizar el ejercicio profesional de las maestras, también repercuten en la calidad de atención y educación que reciben niños y niñas, así

como en el vínculo que se construye entre referentes e infancias. De este modo, se evidencia que dichas dificultades pueden incidir en el pleno cumplimiento y garantía de los derechos de niños y niñas, vulnerando su bienestar integral y su desarrollo.

2.4.2 Dinámica del Jardín

En el grupo de tres años, niños y niñas ingresaban al aula y comenzaban la jornada sentándose en el piso para dar la bienvenida. Esta instancia, en la mayoría de los casos, se acompaña con música o recordando lo que se había trabajado en la clase anterior. Para las actividades, se disponían tatamis en el piso para trabajar y/o jugar en distintos grupos pequeños, se proponían diferentes materiales como rompecabezas, piezas de encastre, libros, entre otros. En algunas ocasiones, se utilizaban mesas para realizar actividades que requerían otra organización física, ya sea para pintar, dibujar o jugar con masa moldeable.

En cuanto a los momentos de alimentación, el desayuno y el almuerzo se compartían en el comedor, ubicado en el subsuelo del centro. Esta instancia era vivida de forma conjunta por los tres grupos del nivel 3 años. Las mesas y bancos largos permiten que niñas, niños y maestras se sentaran juntos para compartir el momento. La maestra era quien repartía los platos con los alimentos y se integraba a la mesa con su grupo, aunque este último, debido a la organización del lugar, se dividía en dos mesas dificultando así la atención y el momento compartido.

2.5 Prácticas y teorías en tensión

Exponer los aspectos referentes a la concepción de la infancia, sus características y particularidades, así como los elementos que conforman el sistema educativo, resulta de suma relevancia cuando el foco principal es el desarrollo integral de los niños y niñas. En este sentido, el rol de las maestras como promotoras y garantes de los derechos de la infancia dentro de un centro educativo constituye una dimensión teórica clave que contribuye al análisis y problematización de prácticas y situaciones que, en la cotidianidad, no siempre resultan tan evidentes o sencillas de abordar.

A partir de la concepción situada de la infancia, como lo plantea Jaramillo (2007), se vuelve necesario contemplar los hitos y características de esta etapa marcada por múltiples cambios y transformaciones, comprendiendo que el sujeto y su entorno se configuran en una relación recíproca. Tal como lo señalan Lansdown (2005) y Bronfenbrenner (1987) el contexto social, económico y cultural influye directamente en la persona en desarrollo, al

igual los entornos en los que el sujeto frecuenta y las interacciones que se establecen entre ellos y con el propio sujeto.

La interrogante central que surge a partir de la lectura bibliográfica y la experiencia en el jardín es: ¿cuáles son los factores de la cotidianidad en una jornada educativa que dificultan el vínculo maestra-niño y, en consecuencia, cómo eso incide en la garantía de los derechos de las infancias en el aula? En otras palabras, se trata de problematizar qué se espera de esta etapa del desarrollo, con qué condiciones cuenta una institución en términos de formación docente, marcos normativos y programas, y qué espacios ofrece para generar ambientes que favorezcan el desarrollo integral de niños y niñas.

Para comenzar, retomando lo planteado en el primer capítulo, es posible describir qué ocurre, en términos de desarrollo, cuando el niño ingresa al jardín. La escolarización pone en juego dos aspectos de modo sistemático y planificado, el deseo de aprender del niño con el deseo de jugar. “El niño pone la libre imaginación del juego al servicio del aprendizaje, organizando su experiencia para la adquisición de reglas que establecen una diferenciación entre los tiempos de ocio y los tiempos de trabajo.” (Urbano y Yuni, p.106)

El juego, según el Marco Curricular planteado por ANEP (2014), es la actividad central de la infancia, a través de la cual niños y niñas aprenden, conocen y se relacionan. En esta etapa la corporalidad, las sensaciones, la imaginación, la creatividad y los diálogos resultan esenciales, encontrando en la interacción con pares su mayor riqueza.

Para que esto ocurra, siguiendo a INAU (2022), es necesario habilitar tiempos y espacios acordes a las necesidades e intereses de la infancia. Contar con los recursos y la disponibilidad física y de espacios adecuados es parte del trabajo pedagógico de las maestras.

En el apartado 2.4 se mencionan algunos aspectos que obstaculizan el rol, como la falta de mobiliario, de personal o el exceso de trabajo administrativo. Frente a ello, surge la pregunta ¿cómo puede la maestra garantizar principios básicos de la infancia si estos obstáculos interfieren en su función como garante de derechos?

La maestra es quien habilita los espacios para que el reconocimiento, la exploración y el juego se den, fortaleciendo su vínculo con niños y niñas. El juego, como actividad donde priman la expresión y la apertura. Estos aspectos que plantean las referentes, por ejemplo, dificultan el simple hecho del juego en el aula, que se constituye como un derecho reconocido en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), tanto en su dimensión lúdica como en la participación infantil.

Sin embargo, retomando a Urbano y Yuni (2016), la etapa del juego se ve restringida o reducida con la escolarización de los niños. La institución educativa, en este caso el jardín, genera un cambio en el que los vínculos que eran originarios e íntimos pasan a un

contexto donde se entrecruzan gran cantidad de grupos socioculturales que “presentan heterogeneidad en sus pautas de crianza, valores y rituales” (p.105-106)

En este escenario, la maestra se torna fundamental para la construcción de vínculos afectivos entre pares, entendiendo la singularidad de cada niño y niña, y la historia personal que los acompaña.

En el grupo de 3A, la diversidad cultural era especialmente significativa. La gran cantidad de estudiantes en un aula, sumada a las características propias de esta etapa del desarrollo, podría generar dificultades en la relación entre pares, lo que a su vez impactaba en el aprovechamiento de las diferentes culturas que cada niño o niña aportaba.

No obstante, retomando a Baltes (1987), las características biológicas y socioculturales tienden a integrarse de manera más estable en esta etapa, lo que favoreció la interacción y las intervenciones se vieron enriquecidas debido a la gran diversidad cultural del grupo.

A su vez, los autores, Urbano y Yuni (2016), plantean que en esta fase se establecerá una tensión entre los aprendizajes inculcados, las habilidades y prácticas influenciadas por los propios métodos que surgen de los recursos y dinámicas propias del entorno escolar, y una posible sensación de inseguridad o falta de capacidad que puede aparecer frente a las dificultades del aprendizaje. Es en la resolución de esta tensión donde surge la competencia, entendida como la capacidad que el sujeto construye a partir de su experiencia y práctica al interiorizar las reglas que rigen el proceso de aprendizaje.

Aquí se podría generar un problema si el niño traspasa o trasborda ese aprender y deja a un lado lo placentero de la actividad, transformándose, según plantean Urbano y Yuni (2016), en un sujeto competitivo, no competente y con sentimientos de inferioridad. Es así que,

Mediante la escolaridad, el niño aprende a desempeñar un rol de trabajo pautado y a formar hábitos productivos que le permitan distinguir entre el tiempo libre y el tiempo productivo, entre el ocio individual y la tarea participativa y comunitaria. Ello supone un vínculo de inter-cambio de habilidades y competencias dentro de una esfera pública. Esta fase del desarrollo le permite al Yo desplegar sus competencias al servicio de un proyecto comunitario, que incluya el placer individual de sentir-se competente para hacer y permita la exigencia compartida de "hacer con otro".(p.79).

Aquí entra en juego nuevamente el vínculo maestra-niño, ya que es esta relación la que delimita y establece los roles en el aula, posibilitando el interjuego entre el aprendizaje y

el ocio. Un aspecto interesante en el salón de 3A era la disposición del espacio, el mismo estaba pensado y organizado por la maestra para que niños y niñas circularán libremente, planteando en actividades divididas en tatamis, como se menciona en el apartado 2.4.

De acuerdo con los planteos de INAU (2022), las infancias deben sentirse en confianza dentro del centro educativo y, aún más, en el aula, en espacios que se adapten a sus necesidades e intereses. Esto resulta especialmente importante considerando que se trata de un jardín de tiempo completo, donde niños y niñas pasan gran parte de su día.

Esta confianza se relaciona directamente en lo que plantean Urbano y Yuni (2016), ya que si el aprendizaje es percibido por el niño como un espacio limitado y rígido, puede comprender que el único objetivo de la institución es de índole pedagógica, restringiendo así su experiencia y reduciendo las posibilidades de disfrute.

No obstante, la libertad de exploración y el uso de los materiales dispuestos en el salón se veía limitada por la falta de personal de apoyo. Esto dificultaba la interacción de las infancias con el ambiente, ya que juegos, libros y materiales didácticos no estaban siempre al alcance libre, lo cual es comprensible considerando que la clase contaba con 24 niños y una sola supervisora. Un aspecto relevante relacionado a esto es que las estudiantes que realizaban la práctica participaban, con invitación de la maestra, a ciertas actividades lo cual contribuía en el orden del aula.

Esto evidencia que el apoyo humano a las maestras es imprescindible, la necesidad de otra persona que contribuya en la repartición de materiales, la explicación de las actividades y el acompañamiento durante las mismas es de gran importancia para un buen manejo de los materiales así como el cuidado y atención de cada niño y niña requiere.

El marco curricular (2014) señala algunos principios que constituyen la base para el cuidado y la garantía de los derechos dentro del aula, reconociendo que es la maestra quien posibilita estos aspectos. Por ejemplo, la participación, el ambiente enriquecido, el juego, la escucha y la actividad son principios que funcionan como principios orientadores en las instituciones y que se deben considerar al momento de organizar los espacios.

Es posible pensar que el aula sería más “controlada” con niños y niñas sentados en sillas y mesas, sin embargo esta disposición obstaculiza su relación con el entorno. Además la relación entre la maestra y el niño se ve favorecida cuando el intercambio es más cercano y directo, sin la restricción del espacio físico.

Tanto Urbano y Yuni (2016), como Lansdown (2005) y Bronfenbrenner (1987) sostienen que el entorno, las situaciones que rodean al niño así como las experiencias que lo involucren influyen directamente en su desarrollo. De este modo, puede asumirse que el aula en sí constituye un espacio de vital importancia.

La forma en que se organiza el salón, la disposición de materiales, la calidad de la interacción y el vínculo con la maestra influyen directamente en los factores que permiten garantizar los derechos de las infancias. Cuando los espacios posibilitan la exportación, la participación activa y el juego, niños y niñas pueden ejercer su derecho a aprender, a jugar y a expresarse libremente, mientras desarrollan competencias que se plantean en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), como la autonomía.

Por el contrario, la falta de recursos, la limitación en algunos casos de la libertad de movimiento y el escaso apoyo humano pueden restringir estas oportunidades, afectando tanto la experiencia de aprendizaje como la relación con la maestra.

En este sentido, la maestra no solo media los aprendizajes, sino que también se constituye como garante de los derechos de los niños y niñas, promoviendo un ambiente seguro, inclusivo y estimulante donde cada infancia pueda crecer y aprender de manera integral.

Otro aspecto que influye en el vínculo maestra-niño, y que a su vez garantiza el respeto de los derechos de las infancias en el aula, es la transición a la vida escolar. En esta etapa, el niño ingresa al jardín y debe adaptarse a nuevas normas de convivencia, a horarios establecidos, a los cambios de roles, entre otros factores. Esto supone un cambio significativo para un niño, ya que, como señalan Urbano y Yuni (2016) el desarrollo integral en esta fase requiere un proceso de adaptación que implica la puesta en marcha de estrategias para enfrentar las situaciones.

Según Urbano y Yuni (2014), durante esta etapa vital el niño comienza a internalizar los mandatos y normas que observa y aprende, comprendiendo lo que se considera correcto o incorrecto. Al ingresar a una institución educativa, no solo adquiere nuevas normas y mandatos, sino que también pone en práctica los ya aprendidos, poniéndose a prueba a sí mismo y a su entorno.

En este sentido, el niño se ve enfrentado a sí mismo e inicia un proceso de separación de las figuras parentales, buscando formar su propio criterio y opiniones. Tal como se menciona en el apartado 2.3, la maestra opera como mediadora de esta tensión entre las normas del hogar y las del jardín, proporcionando seguridad y fortaleciendo las competencias de niños y niñas. Estas instancias de tensión entre normas institucionales y del hogar, pueden generar momentos de descontrol y dificultades para las maestras, encontrar la forma adecuada y mediada de explicar las diferencias puede resultar un desafío, más cuando niños y niñas se encuentran en la fase de exploración, desafiándose a sí mismos e intentando “medir” el límite de los demás.

Por su parte, Baltes (1987) destaca la plasticidad como una propiedad característica esencial del ser humano, entendida como la capacidad de adaptación y cambio de cada

individuo. En esta etapa, los niños tienen una mayor adaptabilidad, lo que les permite internalizar vivencias de manera rápida y activa.

Esto se vincula con lo planteado por Bronfenbrenner (1987), quien plantea las transiciones ecológicas las cuales son cambios de rol o entorno, que ocurren a lo largo de la vida de un sujeto. El ingreso al jardín puede considerarse una transición ecológica, en la que el niño pasa de ser “hijo” a ser “estudiante” y “compañero”, su rol y manera de posicionarse en ese entorno, es decir el aula, se verá modificada en relación a su comportamiento en su casa.

Bronfenbrenner (1987) lo menciona con las siguientes palabras “La importancia de las transiciones ecológicas para el desarrollo deriva del hecho de que casi siempre implican un cambio de rol, es decir, en las expectativas de conducta asociadas con determinadas posiciones en la sociedad.” (p.26)

Desde ANEP (1997) se señala que la educación inicial es la etapa en la que se adquieren más experiencias y se fortalece la capacidad de aplicarlas en la resolución de situaciones nuevas. Por esta razón, resulta fundamental ofrecer un entorno adecuado y la estimulación necesaria para favorecer el crecimiento, el desarrollo, la maduración, el aprendizaje, la construcción de conocimientos, el fortalecimiento de vínculos afectivos y la socialización. Esto funciona como guía para la planificación de las maestras y equipo institucional, ellas son las encargadas de ofrecer un ambiente apto para el desarrollo integral protegiendo y promoviendo los derechos de las infancias.

Cabe destacar que, siguiendo la línea de pensamiento de Bronfenbrenner (1987) la capacidad de un entorno, ya sea el hogar o la escuela para contribuir de manera eficaz en el desarrollo depende de la existencia y la fortaleza de las interconexiones sociales entre los entornos que habite o transite el niño. Es decir, la garantía de los derechos de la infancia y su desarrollo integral no depende solo del centro educativo, los programas y normas están orientados a ello pero es un trabajo en conjunto con la sociedad, las familias y demás instituciones que el niño frecuenta.

En relación a esto y al rol de la maestra, Etchebehere (2012), retoma la Observación General n.º 12 del 2009 del Comité de los Derechos del Niño, donde se realizan algunas acotaciones respecto a sus características y su actitud como promotoras de derechos, por ejemplo el derecho a la participación. A su vez, se destaca que el posicionamiento de superioridad de la maestra es un gran obstáculo al momento de habilitar la escucha y la participación de niños y niñas.

En el contexto de la práctica, se observó que niños y niñas contaban con espacios de participación y de expresión en el centro educativo. Por ejemplo, se realizaban reuniones en la dirección con algunos niños y niñas representantes de los diversos grupos del jardín,

con el objetivo de debatir y consultar ciertos temas de interés en el mismo. Asimismo, en el aula la participación era promovida por la maestra, la misma realizaba actividades y juegos que contemplaban este aspecto, procurando incluir a todos por igual. No obstante, también ocurría que niños y niñas no siempre podían expresar libremente su opinión, ya sea por la numerosidad del grupo o debido a la falta de espacios destinados a ello.

Para garantizar este principio, se requiere de una actitud adulta que reconozca al niño como un otro igual, y tenga en cuenta sus intereses e ideas.

En ese sentido, Etchebehere (2012) plantea que:

Sin embargo, el cumplimiento de esta responsabilidad y la participación en estas funciones garantistas no parece estar claramente visualizado. Este vacío, por un lado, conlleva el riesgo de que las maestras no se reconozcan como partícipes de un proceso social con el que existe un compromiso ético y jurídico por parte del Estado. Por otro lado, contribuye a que puedan producirse amenazas o violaciones de los derechos de niños y niñas sin que ello sea percibido como tal ni se instalen procedimientos para su modificación amparados en ese marco (p. 47).

Siguiendo la línea de pensamiento que toma a las infancias como sujetos con intereses, ideas y pensamientos propios es posible analizar un momento específico de la jornada educativa en el jardín. El almuerzo es una instancia en la que niños y niñas comparten, no solo los alimentos sino normas de convivencia y desarrollan su autonomía. Como se menciona en el apartado 2.4, esta instancia era compartida por las tres clases de nivel 3 en el sótano, este último al ser un lugar pequeño dificultaba notablemente la circulación de las maestras al momento de repartir el almuerzo.

Asimismo, muchos niños y niñas no compartían mesa con la maestra lo que generaba que los llamados de atención fueran en tonos elevados de voz o que por momentos se viera limitado el momento de compartir. Las frases como “si no se sientan no tienen postre” o “al que no come todo no le toca postre” eran recurrentes lo cual, como plantea INAU (2022) genera momentos de tensión en una instancia que debería estar enfocada en el compartir y aprender.

El almuerzo, además de ser una instancia de nutrición, constituye un momento clave en la construcción de autonomía en las infancias, principio fundamental establecido de la CDN (1989). En este sentido, no solo se trata de satisfacer una necesidad biológica, sino que es una instancia clave para generar oportunidades de aprendizaje y esencial para el desarrollo integral.

Como señalan Urbano y Yuni (2014), la participación activa del sujeto es esencial en el desarrollo, ya que no se limita simplemente a reaccionar pasivamente frente al mundo sino que lo transforma a través de sus acciones y elecciones influyendo en su propia autonomía.

Retomando la importancia de la CDN (1989), Rosa Blanco (2014) plantea que este documento internacional se torna esencial para garantizar el cumplimiento de los derechos correspondientes de las infancias ya que estas, al tener poca incidencia en la toma de decisiones o desde la concepción errada de esa etapa del desarrollo puede generar una inhabilitación de sus derechos. Es por esta razón, que desde la práctica el eje central siempre fue la promoción de la salud y los derechos de las infancias, invitando no solo a niños y niñas a reconocerlos sino también a maestras y demás referentes institucionales.

Las Naciones Unidas (2004, citado por Rosa Blanco, 2014) destacan que una educación en clave de derechos colabora en aspectos como la personalidad y dignidad humana, el respeto por los derechos propios y de otros, así como el respeto a la diversidad cultural, algo que en el jardín predominaba y era muy trabajado

3- Reflexiones

Desde la práctica el objetivo principal era acercar al estudiante al quehacer del psicólogo en una institución educativa de primera infancia, insertándolo en el entramado educativo y cotidiano de un jardín.

Esta experiencia constituyó el puntapié inicial ideal para la elección de esta temática como lineamiento central de esta sistematización, la problemática identificada respecto al vínculo maestra-niño y su incidencia en la garantía de los derechos se presenta como un tema de análisis relevante. Como se desarrolló en los apartados anteriores, existen marcos normativos vigentes que regulan los diversos aspectos de la vida educativa, así como los múltiples aportes que reconocen a la primera infancia como etapa fundamental en el ciclo vital.

Sin embargo, esta reflexión surge de una inquietud que fue la problemática central de este trabajo, a pesar de contar con abundante material normativo y pedagógico, se siguen reproduciendo lógicas institucionales que interfieren en el desarrollo integral de niños y niñas. Es justamente en la cotidianidad de una jornada educativa donde estas tensiones se vuelven visibles, la formación personal y profesional de las maestras se pone en juego, los valores y aprendizajes de niños y niñas se exponen, y lo transmitido por las familias se enfrenta a una numerosidad de valores y enseñanzas educativas y familiares.

En este entramado, el rol de la maestra se torna complejo y desafiante. Debe gestionar diversos aspectos y situaciones que si bien pueden ser espacios de aprendizaje también se vuelven momentos de tensión y desafíos.

Es en esas situaciones donde se evidencia un “vacío” normativo y pedagógico. Es decir, se presentan circunstancias propias de la naturalidad de las infancias en su etapa de exploración y aprendizaje, en los que la maestra se ve en la necesidad de actuar, muchas veces desde la imposición de límites. En otras ocasiones, las propias formas de enseñanza generan tensiones que inciden directamente en el vínculo maestra-niño. Ahora bien, el caso de las maestras resulta complejo, ya que se configuran como las referentes institucionales dentro del aula, pero no poseen las mismas competencias que posee el tutor legal del niño o niña, lo que dificulta su rol en diversas situaciones.

Es decir, en clave de derechos de la infancia, todo adulto tiene el deber y la responsabilidad de garantizarlos y protegerlos. Sin embargo, la forma en que esto se concreta varía según el nivel de relación que tiene el adulto con el niño. En este sentido, la maestra se posiciona desde un ámbito pedagógico, por lo cual las formas en que enseña y promueve los derechos de las infancias difieren a aquellas que tienen los padres y/o madres de esos niños y niñas en el ámbito familiar.

A esto se suma el tiempo que niños y niñas permanecen en la institución, en este caso se trataba de un jardín de tiempo completo lo que implicaba que los niños y niñas estuvieran gran parte del día en él. La convivencia prolongada demanda que las maestras deban enseñar aspectos cotidianos, por ejemplo normas de convivencia en el almuerzo, higiene (cepillado de dientes), lo que incide en diversos casos en la autonomía y la libertad de decisión de las infancias.

Estos principios que la CDN estipula como fundamentales se veían limitados debido a que, si bien en el contexto de un jardín de tiempo completo les corresponde a las maestras enseñar diversos hábitos básicos, en este jardín el grupo de 3A era muy numeroso, lo que dificulta la posibilidad de otorgarles a niños y niñas la libertad de aprender ciertos aspectos cotidianos. Por ejemplo, al momento de ingresar al aula, la maestra priorizaba que cada uno se sacara el abrigo, pero en varias ocasiones debía hacerlo ella misma para poder dar inicio a la clase. Algo similar sucedía en el almuerzo, dado que existía un horario estipulado y el espacio era dividido por turnos, las maestras debían ayudar en, algunos casos, a niños y niñas a comer. Estas pequeñas acciones influyen en el desarrollo de la autonomía de las infancias, incidiendo en el aprendizaje de hábitos básicos que conforman la vida tanto en la institución como fuera de ella.

Asimismo, como se mencionó anteriormente, la dificultad aumenta al tener que enseñar y acompañar a 24 niños al mismo tiempo y sin contar con el apoyo de otro adulto

referente, generando momentos de tensión e interfiriendo en la garantía de los derechos de las infancias.

En este sentido, la Administración Nacional de Educación Pública (2016) estipula que para los grupos de tres años, debe haber un adulto a cargo cada 15 niños y niñas, sin embargo, en el caso de este jardín esta disposición no se cumplía. La maestra trabajaba con casi el doble de niños en el aula (24) sin la colaboración de otro adulto, lo cual representaba un desafío y a su vez resultaba desgastante. Esta situación se evidenciaba cuando las estudiantes de psicología participaban de las actividades, ya que esto contribuía a generar un mayor orden y comprensión de las mismas, así como una escucha y atención más personalizada a cada niño y niña. Aquí se ve reflejada la necesidad de otro adulto referente en el aula, con el fin de propiciar una mayor fluidez en el transcurso de las actividades y para que la relación niño-maestra sea más estable y directa.

Algunos aspectos que se vieron realmente afectados fueron la autonomía, la participación, el juego y la libertad de decisión. Se comprende que en un aula existen normas para asegurar el orden y la armonía pero en diversas ocasiones estas se sobrepasaban y adquirían un carácter restrictivo incidiendo implícitamente en el desarrollo integral de niños y niñas.

Esto se evidenciaba, por ejemplo, cuando jugaban en los tatamis pero no se les permitía salir de ellos, lo que limitaba la posibilidad de cambiar de juegos y compañeros aún cuando expresaban que querían. En otras ocasiones, niños y niñas no permanecían sentados en la mesa para realizar las actividades ya que querían explorar otras cosas que llamaban su atención, sin embargo, se les exigía que estuviesen sentados. Cabe destacar que lo relevante no es el límite impuesto, sino la forma en que este se establecía, por ejemplo elevando el tono de voz, lo que restringía el diálogo y la autonomía.

A partir de los aportes teóricos y la experiencia práctica, se puede identificar la dificultad que implica alcanzar un balance entre lo que impone la normativa, los emergentes cotidianos de la vida en un jardín de primera infancia y la diversidad de niños y niñas que lo integran. A su vez, resulta necesario considerar qué se debe exigir y esperar de esa etapa de la vida, lo que implica disponer del material adecuado así como la planificación específica que contemple lo pedagógico, pero que al mismo tiempo logre captar la atención de niños y niñas.

Se trata, en suma, de un interjuego de múltiples dimensiones que se dan en simultáneo y que requieren el mismo nivel de atención. El problema surge cuando se espera que todo esto recaiga sobre una persona, en este caso la maestra. Si bien la misma prioriza los derechos de las infancias y busca generar situaciones que promuevan su garantía, hay aspectos que exceden su accionar, que son de índole institucional o estatal.

Por otra parte, la responsabilidad de garantizar los derechos de las infancias no puede recaer únicamente en la institución educativa. Esta tarea también le compete a las familias, a las demás instituciones que niños y niñas frecuentan, así como a la sociedad en su conjunto, en tanto todos tienen el deber de generar ambientes seguros que protejan el desarrollo integral de las infancias.

Las familias constituyen la primera institución en la que niños y niñas se insertan, y de la cual obtienen la gran mayoría de sus aprendizajes y valores. Estas herramientas les permiten relacionarse con su entorno, por lo que el núcleo familiar es la base inicial para enseñar a las infancias el respeto de los derechos propios y de los demás. Promover actividades acordes a su desarrollo y disponer de herramientas básicas para que esta etapa sea productiva conlleva a que los niños se reconozcan como sujetos de derechos. Asimismo, otras instituciones, como el jardín, la escuela o el club deportivo, deben en cierto modo acompañar el trabajo de las familias. Esto no implica desarrollar las mismas actividades ni tomar la individualidad de cada niño, ya que resulta humanamente imposible. No obstante, sí implica contribuir a la construcción de espacios adecuados y amenos, contemplando la organización de materiales y espacios, y la planificación de actividades que promuevan el juego, la autonomía, la libre expresión, la salud y la diversión.

El Estado, por otra parte, es el garante de todo lo anterior. Le corresponde diseñar e implementar políticas públicas pertinentes, tener en cuenta las demandas del Sistema Educativo y contemplar el exceso de requerimientos en términos educativos y administrativos hacia las maestras, puesto que esto también es parte de la garantía de lo que se le va a brindar u ofrecer posteriormente a las infancias.

En definitiva, son pilares que se van sumando y que en conjunto trabajan para contribuir y asegurar los derechos humanos y desarrollo infantil. Retomar esto resulta relevante, ya que, aunque en este trabajo se desarrolle y analice un caso específico, es importante subrayar que no puede recaer solamente en el jardín todas estas responsabilidades.

En ese sentido, hay aspectos que le corresponden al jardín como las propuestas pedagógicas acordes a la edad, la garantía de un ambiente seguro y ameno para el aprendizaje, asegurar el cumplimiento de las normas de higiene y salud, así como promover la socialización y la formación de vínculos dentro del centro educativo.

Por otro lado, las familias son la base principal de crianza y el cuidado, a su vez son cuidadores principales de una adecuada alimentación, un correcto control y seguimiento de salud, entre otros aspectos.

El Estado, en cambio, es quien se encarga de que todo lo anterior sea posible, incluyendo la garantía de recursos humanos, materiales y financieros, así como políticas

públicas acordes al desarrollo de la primera infancia. Cabe destacar que aunque se puedan especificar responsabilidades por institución, todas ellas trabajan en conjunto para que niños y niñas vivan en entornos seguros y que protejan sus derechos.

Estas tres dimensiones, como se destaca anteriormente, se interrelacionan y se encuentran en constante transformación. Ahora bien, en la actualidad prima la inmediatez, por lo que las acciones destinadas a garantizar el cumplimiento de los derechos de las infancias y en su desarrollo debe partir de lo micro. Es decir, no resulta posible esperar a que las normativas cambien de manera instantánea, o que la carga administrativa se reduzca de un día para otro o que los niños y niñas comprendan la dinámica escolar de forma inmediata.

La implementación de pequeñas acciones o incluso actitudes ya es de gran importancia para contribuir en su desarrollo y bienestar en el jardín, hay diversas oportunidades para ello el juego, el almuerzo, el desayuno, las actividades planificadas, las jornadas de circuitos de juegos, el ingreso y la retirada del centro, los momentos de higiene. Todos estos momentos se constituyen como oportunidades para garantizar los derechos, para su reconocimiento y explicación para enseñar rutinas y hábitos.

De forma directa o indirecta todos estos aspectos inciden en la enseñanza, en la trayectoria educativa y, en consecuencia, en el vínculo que la maestra logra generar con cada niño o niña. Si una maestra se ve sobrecargada de tareas y sin apoyo humano, asumiendo todas las responsabilidades dentro del aula, los vínculos que genere se volverán frágiles. Esto le resulta difícil de sostener a las infancias debido a que el jardín es, en muchas ocasiones, la primera institución educativa e implica un espacio donde buscan sostén y contención, elementos esenciales para que el paso por el jardín sea una continuidad de su desarrollo integral.

Siguiendo la línea de pensamiento que señala que el jardín es, en muchos casos, la primera institución educativa con la que el niño o niña tiene contacto, es relevante destacar que sus vivencias en él y los vínculos que genere con sus pares y referentes puede marcar su trayectoria educativa. Las experiencias que las infancias tengan en este periodo de su vida, entendiendo la relevancia de esta etapa, influyen directamente en el proceso de su vida educativa, ya que estas vivencias constituyen las base sobre las cuales niños y niñas construyen su relación con la educación, el jardín y las instituciones por las que transitarán.

En consonancia con lo expuesto en el desarrollo de la sistematización, es posible reflexionar acerca de la disponibilidad física y psíquica que debe tener un sujeto cuando va a trabajar con otros, especialmente cuando se trata de niños y niñas. En el caso de la maestra, no siempre puede ofrecer actividades atractivas o cumplir con la planificación, ya sea por circunstancias personales o del centro educativo, sin embargo, es aquí donde cobra

relevancia la disposición. Es decir, mantenerse dispuesta en busca de estrategias para llevar adelante el aula, tener la apertura para recibir y acompañar a niños y niñas a pesar de las circunstancias externas que se puedan presentar en el aula o en el centro educativo.

En muchos casos, la escucha, el juego y la contención son herramientas esenciales para brindar a las infancias un momento de apoyo y reconocimiento, fortaleciendo así su autoestima y confianza.

Resulta imprescindible, más allá de los aspectos desgastantes de la profesión de las maestras, posicionarse desde el enfoque que contempla a niños y niñas en sus diversidades, complejidades y singularidades. Reconocerlos como sujetos de derechos y en pleno desarrollo es el paso inicial para garantizar el cumplimiento de los mismos. Asimismo, construir una relación humana y no únicamente desde el rol de maestra-infancias, es fundamental para consolidar una relación saludable en el cotidiano del jardín.

Las infancias y su desarrollo vital no son procesos lineales ni homogéneos, hay diversos factores, ya sean internos como externos, que influyen en esa trayectoria. Los aspectos biológicos, físicos, el entorno, los vínculos, la cultura son influyentes para todos los niños y niñas, pero son percibidos y recibidos de formas diferentes por cada uno de ellos.

Es por esta razón que acompañar estos procesos individuales y, a la vez colectivos, desde un posicionamiento de reconocimiento de ese sujeto de derechos, con disponibilidad y respeto conlleva a infancias vividas con libertad de elecciones, garantía de derechos y un sano desarrollo.

En suma, el eje fundamental para que niños y niñas se sientan seguros, contenidos y reciban una educación que acompañe su desarrollo en esta fase, es la disponibilidad afectiva y corporal con la que son recibidos por las referentes en el centro educativo. Se puede considerar que estar disponible en todos los sentidos, ya sea para la escucha, la atención, un abrazo, el acompañamiento en momentos necesarios, forma parte esencial del rol de las maestras y constituyen un principio fundamental para la conformación de un vínculo seguro entre los integrantes del aula.

Esta relación va más allá de lo educativo o pedagógico; va más allá de las planificaciones y aspectos normativos. Se torna indispensable, ya que, si estos últimos aspectos formales fallan, mientras se conserve la disponibilidad corporal y afectiva el vínculo se mantiene estable. Los niños y niñas de esta edad no buscan solamente aprender, buscan a un otro en quien confiar y que los acompañe en esta etapa del ciclo vital.

Las infancias, en esta fase, están conociéndose, explorando el mundo y su entorno; y aunque el jardín sea parte de estos procesos, también implica una separación de su entorno y vínculos cercanos. Por esta razón, brindarles un ambiente que sea seguro y que los acompañe en su crecimiento, favorece a que puedan expresarse, jugar, aprender, ser

escuchados, en un espacio donde la disponibilidad afectiva y corporal que les ofrecen las maestras se convierte en la base que sostiene los vínculos y propicia aprendizajes, manteniendo como foco principal la garantía de los derechos de las infancias en pro de su desarrollo integral.

Por otro lado, teniendo en cuenta que el objetivo de la práctica era acercar al estudiante al quehacer del psicólogo en una institución educativa de primera infancia, es posible destacar la importancia de este tipo de instancias formativas que permiten al estudiante insertarse directamente en el contexto donde se desarrolla el campo a estudiar, en este caso, la educación. Asimismo, en el transcurso de la práctica y al plasmar esta experiencia en el presente trabajo, se evidencia la relevancia del rol del psicólogo en una institución educativa, entendiendo que el trabajo interdisciplinario enriquece y potencia las trayectorias del centro educativo y de sus integrantes.

El quehacer del psicólogo en el ámbito educativo es fundamental, ya que propicia espacios de intercambio, promoviendo el diálogo y la construcción conjunta de estrategias de trabajo con las maestras y las familias. De ese modo, se generan las herramientas necesarias para que los adultos referentes, tanto dentro como fuera del jardín, puedan acompañar y propiciar efectivamente el desarrollo infantil.

En suma, el psicólogo en conjunto con los demás integrantes de la institución, desde un enfoque de derechos y contemplando las necesidades evolutivas de niños y niñas, contribuye a fomentar la autonomía, la participación, el reconocimiento y gestión de emociones, acompañando la exploración de ese nuevo mundo que implica la vida educativa y generando entornos que promuevan el desarrollo integral en la primera infancia.

Referencias

Administración Nacional de Educación Pública (1997), Programa de educación inicial para 3, 4, 5 años, Montevideo, ANEP.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2014). Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años. Montevideo: ANEP

Administración Nacional de Educación Primaria. (2016). *Reglamento jardín maternal N°322.*

[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2016/A1R7_16.pdf.](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2016/A1R7_16.pdf)

Administración Nacional de Educación Pública. (2022). Importancia del proceso de iniciación en la Educación Inicial: Orientaciones. Dirección de Derechos Humanos y Unidad de Análisis e Intervención, Codicen, ANEP.

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/noticias/marzo/230330/Proceso%20de%20Iniciaci%C3%B3n%20en%20la%20EI%20-%20Version%20Web%203.pdf>

Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of lifespan developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.

Blanco, R. (2014). Análisis y perspectivas de la educación en la primera infancia. Primera Infancia. *Revista del Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia*, (1), noviembre, 18–35

<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/175.pdf>

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona: Paidós.

- Carbonell, O. A. (2013). La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia. *Ciencias Psicológicas* VII (2): 201 - 207.
www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000200008&lng=es&tlang=es.
- Cillero Bruñol, M. (1989). El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Instituto Interamericano del Niño.
- Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. (2005). Guía a la Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia
<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2010/8019.pdf>
- Dulcey Ruiz, E., & Uribe Valdivieso, C. (2002). Psicología del ciclo vital: Hacia una visión comprehensiva de la vida humana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34(1–2), 17–27. Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- Etchebehere, G. (2012). Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Etchebehere, G. (2017). El rol de garante de los derechos de la infancia de las maestras de educación inicial en Uruguay: Análisis de su impacto en el bienestar laboral de las docentes [Tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos]. Madrid, España
- INAU. (2015). Promoviendo prácticas saludables. Guía para la promoción de salud en Centros de primera infancia (pp. 20–38). Montevideo: INAU.
<https://inau.gub.uy/images/pdfs/b4.pdf>
- INAU. (2022). Centros de cuidados y atención a la primera infancia: Acompañando el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas de 0 a 36 meses. Montevideo, INAU.
<https://inau.gub.uy/images/pdfs/b14.pdf>

Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. Zona Próxima, Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación, Universidad del Norte, (8), diciembre.

<https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>

Lansdown, G. (2005). La evolución de las facultades del niño (Innocenti Insight No. 11). Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF.

Ley General de Educación N.º 18.437. República Oriental del Uruguay. Diario Oficial. Promulgada el 12 de diciembre de 2008.

<https://www impo com uy/bases/leyes/18437-2008>

Organización de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. <https://www un org/es/events/childrenday/pdf/derechos pdf>

Urbano, C. A., & Yuni, J. A. (2016). Psicología del desarrollo: Enfoques y perspectivas del curso vital (1^a ed.). Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.