



**Universidad de la República  
Facultad de Psicología  
Trabajo Final de Grado  
Monografía**

# **PRIMERA INFANCIA: DESARROLLO INFANTIL Y POLÍTICAS PÚBLICAS**



**Johana Bonofiglio CI 4.910.930-0**

**Tutora: Asist. Mag. Paola Silva  
Revisora: Asist. Mag. Liliana Suarez**

Montevideo, Diciembre de 2020

# ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	2
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	3
<b>I. MOTIVACIÓN</b> .....	4
<b>II. RELEVANCIA Y FUNDAMENTACIÓN</b> .....	6
<b>III. MARCO TEÓRICO</b> .....	8
III.1. Primera Infancia y su priorización.....	8
III.2. Integralidad del Desarrollo Infantil.....	12
III.3. Políticas públicas orientadas a la promoción del desarrollo infantil.....	17
III.4. La Psicología en el marco de las políticas públicas.....	35
<b>IV REFLEXIONES FINALES</b> .....	38
<b>V. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	40

## RESUMEN

La presente monografía se enmarca en el Trabajo Final de Grado, constituyendo el tramo final de la formación en el marco de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República, correspondiente al Plan de Estudios 2013 (PELP, 2013).

Desde allí, se busca reflexionar acerca de la promoción del desarrollo infantil en la órbita de las políticas públicas nacionales, específicamente en aquellas orientadas a la atención de la Primera Infancia, dado la relevancia de los procesos que en ella suceden y la incidencia que tienen en el presente y futuro de la vida de todo sujeto.

El desarrollo como proceso complejo, multidimensional, progresivo pero no lineal, con avances y retrocesos, es entendido desde una perspectiva integral e interactiva, donde las experiencias sociales y materiales constituyen fuentes de producción neuronal y aprendizajes tempranos.

Por tanto, el diseño y efectividad de las políticas requieren de aproximación y conocimiento de las poblaciones, en este caso la Primera Infancia, a los efectos de producir y promover acciones ajustadas y pertinentes a sus necesidades.

De allí, la producción alcanzada visibiliza la presencia de una multiplicidad de acciones desarrolladas en el marco de políticas públicas tendientes al bienestar infantil, orientadas a la articulación intersectorial e interdisciplinaria, aunque requieren de una mayor eficiencia que garantice la complementariedad y optimización de los recursos disponibles.

## INTRODUCCIÓN

El presente documento se enmarca en el tramo final de la formación en Psicología, donde la elaboración del Trabajo Final de Grado es requisito para la obtención del título de Licenciada en Psicología de la Universidad de la República, correspondiente al Plan de Estudios 2013 (PELP, 2013).

A lo largo de dicho proceso formativo, se aborda la temática de la Primera Infancia en el enclave de su desarrollo y las políticas públicas que se impulsan a nivel nacional, como forma de promover el bienestar infantil, en un formato monografía que propicie una revisión bibliográfica que contribuya desde una perspectiva crítica y propositiva.

Para ello, en primera instancia se aborda la Primera infancia y su priorización, a los efectos de marcar la trascendencia de los procesos que ella transcurren y que inciden a lo largo de la trayectoria de vida, para lo que se referencian los postulados de la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989 (UNICEF, 2006), Código de la Niñez y la Adolescencia, Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia, entre otros.

En un segundo momento, se aborda el Desarrollo Infantil desde una perspectiva integral y ecológica, tomando fundamentos de la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano (Bronfenbrenner, 1987) donde se establece la presencia de cuatro sistemas, a decir, micro, meso, exo y macrosistema quienes se encuentran en una dinámica y constante interacción, utilizados para explicitar la forma en la que inciden en el desarrollo infantil.

Por su parte, en el tercer apartado se reflexiona acerca de las Políticas Públicas y su vinculación con el desarrollo de niños/as, planteando acciones concretas de promoción y atención, presentado la sistematización de algunas de ellas.

En referencia al cuarto momento del trabajo, se entiende relevante reflexionar acerca de los aportes disciplinares al desarrollo de políticas públicas, siendo diversas las posibilidades de inserción y posicionamiento de las intervenciones, y donde se destaca el rol Psicólogo como co-pensor de la realidad y cotidianeidad de los sujetos implicados.

Finalmente, en el último apartado y con base en los desarrollos del trabajo, se realiza una puesta a punto a modo de reflexiones finales que buscan dar lugar a los aprendizajes alcanzados en el proceso formativo transcurrido y que tiene como producto la presente producción académica.

## I. MOTIVACIÓN

La presente producción es guiada por la motivación e interés personal por la Primera Infancia, que ha sido nutrida por las diversas vivencias que atraviesan la formación en Psicología transitada a lo largo de la trayectoria construida en el marco de la Facultad.

A partir de diversos escenarios educativos como las Unidades Curriculares Obligatorias (Psicología del Desarrollo, Psicología Sujeto y Aprendizaje, Psicología y Educación) y desde la particularidad de los espacios optativos (Atención de 0 a 3 años en Centros Educativos y el Psicólogo en la Institución Educativa, Cooperación Institucional para Jornadas de Primera Infancia y Educación Inicial), se ha tenido la oportunidad de construir un marco referencial teórico-práctico específico del aporte de la Psicología a la Primera Infancia.

A su vez, la realización de prácticas pre-profesionales en el ámbito escolar, amplió las posibilidades para la construcción de una mirada técnico-profesional centrada en la promoción y prevención del desarrollo tendiente a garantizar el bienestar infantil.

Por su parte, durante el presente año, la participación en el Proyecto de Extensión Universitaria Cuidado parental y crianza en los Centros de Promoción Social y de Salud del Banco de Previsión Social (CPSS-BPS), ha constituido un escenario de puesta en juego de los recursos adquiridos que se articulan en la ejecución de una política pública dirigida a la atención de la embarazada y su bebé.

Desde allí, el trabajo interdisciplinario construido con referentes de los Centros (parteras, enfermeras, médicas) han aportado al conjunto de saberes técnico-disciplinares desarrollados en el marco del acercamiento con las usuarias, que tienen por objetivo favorecer los cuidados parentales como escenario de promoción del desarrollo integral de niño/a.

Asimismo, enfocados en una visión de la educación permanente donde la priorización de la formación activa y continua se entiende fundamental para el avance de las intervenciones profesionales, las propuestas de Formación Permanente de la Facultad, constituyen espacios posibles de enriquecimiento y profundización de un perfil técnico/profesional específico. De ahí que, la participación en el curso Aportes de la Psicología a la construcción de la maternidad y los cuidados en el primer año de vida del niño/a, ha significado un mojón importante, en tanto permite la sensibilización y motivación por el desarrollo de niños/as, evidenciando la relevancia de los cuidados parentales como escenario trascendente en la construcción subjetiva de los más pequeños.

Por tanto, el camino construido es base fundante del interés personal focalizado en la Primera Infancia, y que como futura profesional de la Psicología, se entiende relevante ratificar la trascendencia que adquieren los primeros años en el proceso de desarrollo de los sujetos, y que por ende, requiere del compromiso de todos para generar espacios promotores de desarrollo humano, con profesionales involucrados técnica, ética y humanamente con las posibilidades y oportunidades tendientes a un cuidado e integración social equitativo entre mujeres y varones.

En consonancia, es interés personal que la presente producción académica constituya un aporte disciplinar a la visión de la Primera Infancia y su desarrollo en el marco de las políticas públicas que focalizan sus acciones en la promoción de condiciones adecuadas que posibiliten el bienestar presente y futuro de niños/as.

## II. RELEVANCIA Y FUNDAMENTACIÓN

En la última década Uruguay se ha caracterizado por una promoción activa de políticas públicas dirigidas a la Primera Infancia, en tanto sus actores se ven sensibilizados por la incidencia que tiene el desarrollo infantil temprano en lo sucesivo del proceso de cada ciudadano (Bedregal y Pardo, 2011; Silva, 2015).

En este sentido, se entiende al desarrollo como el derecho humano de todo sujeto, a contar con las oportunidades óptimas que garanticen un adecuado proceso evolutivo, donde en el marco de una priorización política se implementen diversas líneas de acción centradas en el cuidado y protección a la Primera Infancia (Balzaretto y Silva, 2016). Así, desde 1989, el niño/a es definido como sujeto de derecho, reconociéndose como persona humana y ciudadano con derechos (Jaramillo, 2007; Bedregal y Pardo, 2004).

De allí que, el estudio del desarrollo supone construir una perspectiva interactiva, dinámica, dialógica y de retroalimentación entre el sujeto y el entorno donde vive, potenciando al máximo sus posibilidades de participación activa y progresiva autonomía, en un marco de seguridad y exploración (Silva, 2016). Tal construcción es entendida como un factor protector de la salud mental presente y futura, base sustancial para el despliegue y producción de las dimensiones físicas, motoras, cognitivas lingüísticas y sociales, las que se producen en un contexto familiar, comunitario y político particular que incide en el curso de desarrollo de cada sujeto (Bronfenbrenner, 1989).

Por tanto, desde lo disciplinar la temática cobra relevancia para la Psicología, en tanto aporta focalización en la interfase desarrollo y políticas, trascendiendo la dimensión micro del sujeto para profundizar en un enfoque integral e interactivo, donde la perspectiva de derechos y equidad de género en la crianza, son claves para el ejercicio de una corresponsabilidad promotora del involucramiento y participación activa de mujeres y varones.

Cabe destacar que la posibilidad de una visión integradora y complementaria sobre la temática, se constituye en puente desde donde establecer diálogos con otras disciplinas, de modo de tender a una mirada interdisciplinaria de la Primera Infancia que posibilite el diseño de acciones políticas integrales.

Ahora bien, en términos sociales, la presente producción constituye la visibilidad de experiencias y toma de decisiones orientadas al desarrollo humano desde el embarazo y los primeros 1000 días del bebé, en tanto es un proceso donde se sientan las bases del capital

biológico, motor, lingüístico, social, emocional, cultural y económico que pondremos en juego a lo largo de toda la vida.

Así, la proyección de programas y proyectos abocados a la atención de niños/as en el tramo de 0 a 6 años es crucial, de modo de que acompañar e invertir en estos años, es apostar a mediano y largo plazo al desarrollo de una sociedad con mayor integración, solidaridad, calidad de vida y bienestar social. Claro está que avanzar en esta línea requiere de un Estado comprometido, que desde sus fundamentos, agenda política y gasto público priorice la Primera Infancia como escenario de oportunidad para el cambio social.

### III. MARCO TEÓRICO

#### III.1. Primera Infancia y su priorización

La noción de infancia, y por ende la de niño/a, son constructos sociales que a lo largo de la historia revisten significados diferentes, en tanto su definición se ve transversalizada por el contexto cultural en el que se producen (Jaramillo, 2007).

Los progresivos cambios, profundos y vertiginosos que ha venido transitando la sociedad, ha llevado a lo largo del tiempo a una permanente construcción-deconstrucción (Giorgi, 2001) de las nociones mencionadas, que tienden a revertir lo que Ariès (1960) señala acerca de que durante siglos las necesidades de los niños/as han estado por detrás de los adultos, siendo un “grupo social invisibilizado y discriminado” (Citado en Canetti, Cerutti y Girona, 2014, p.3).

En este sentido, en el medioevo, los temas vinculados a la infancia no merecían especial atención, y el tránsito por dicha etapa, era considerado como un pasaje sin importancia por el cual los niños/as, debían hacerlo de la forma más rápida posible, siendo considerados la expresión inmadura e imperfecta de un adulto, entendidos incluso como “un hombre en miniatura” (Enesco, 2009).

Ahora bien, a partir del Renacimiento se produce un cambio en la concepción de la infancia, dándose un auge de investigaciones centradas en la observación de niños/as en diferentes ambientes, puntualizando el interés en el desarrollo infantil. Se percibía a los niños/as como inocentes, frágiles e indefensos, donde el objetivo principal era la creación de una sociedad capaz de educarlos.

Por tanto, es con la Revolución Industrial que se da una reducción de la mano de obra infantil, abriendo paso a la creación de leyes que protegieran su explotación; por lo que dejan de tener que ir a trabajar, permaneciendo solos la mayor parte del tiempo, lo que hace cada vez más fuerte la necesidad de escolarización y educación universal (Enesco, 2009; Feldman, 2008). A su vez, gracias a los movimientos ocurridos en la modernidad se comienza a concebir la infancia como “un mundo de experiencias y expectativas distintas a las del mundo adulto” (Jaramillo, 2007, p.112).

En tiempos más actuales, la infancia es considerada como uno de los períodos más relevantes en la vida de los sujetos, que resulta de alta trascendencia para la vida adulta, siendo una época de gran valor donde niños/as han de crecer en condiciones adecuadas, en sus familias y comunidades promotoras de sus cuidados (UNICEF, 2005; Balzaretto, Silva, 2019).

Según Baeza y Bertrán (2013) la concepción de infancia en la actualidad se fue alejando cada vez más de esa visión de niño/a feliz todo el tiempo y tierno para el que se construyó un tipo de sistema que ya no se adapta a este "video - niño - digital".

A su vez, en el marco del Plan Nacional de Primera infancia y Adolescencia (2016-2020) se invita a pensar la visión de la infancia de la modernidad como "una multiplicidad de infancias que se encuentran determinadas por distintos clivajes, como la clase social, el género, la configuración familiar, la localización geográfica entre otros" (Diker, 2008; Civarolo y Fuentes, 2013, Citado en Consejo Nacional de Políticas Sociales, 2016, p.20).

En esta línea, uno de los acontecimientos que marca un hito mundial en la forma de concebir al niño/a, es la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN), aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1989, siendo el primer tratado de Derechos Humanos centrado en la infancia (UNICEF, 2006). Su principal objetivo es llevar a cabo el "consenso entre diferentes culturas y sistemas jurídicos sobre aspectos relacionados con el niño y la familia; los derechos y deberes de los padres y del Estado; y sobre orientaciones para las políticas sociales hacia la infancia" (Bedregal y Pardo, 2004, p.5).

A su vez, pone énfasis en la participación de niños/as, donde su opinión debe ser considerada en todos aquellos aspectos que los involucre; siendo informantes claves a la hora de analizar su bienestar, y por ende han de ser tomados en cuenta en la orientación de las políticas públicas que los afecta directa o indirectamente (Canetti, Cerutti y Girona, 2014).

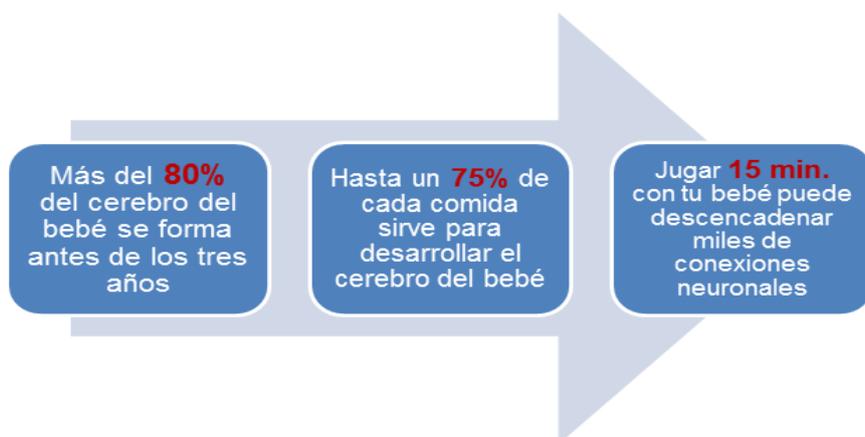
Por su parte, en La Cumbre Mundial de la Infancia de 1990, se da impulso para que los países ratifiquen la CDN, siendo necesario pensar un nuevo marco normativo que sea compatible con el paradigma de protección integral de los derechos del niño/a. En virtud de ello, se conforma el Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA, Ley N° 17.823) derogando a su antecesor en la construcción de marcos legales y regulatorios que ponen énfasis en los derechos de niños/as y adolescentes "(...) como ser único, sujeto de derechos desde su nacimiento, con iniciativa para actuar y conocer acerca del mundo que lo rodea (...)" (Peralta et. al., 2014, p.12).

A nivel país, en la última década ha cobrado especial relevancia la Primera Infancia, entendida como una etapa crucial donde "se sientan las bases de todo el desarrollo posterior del individuo, a través de la interacción del niño con su ambiente humano y material, constituyendo parte importante de su desarrollo intelectual, emocional, físico/inmunológico y social" (Bedregal y Pardo, 2004, p.7). El mismo se inicia desde el embarazo y su culminación varía dependiendo de los diferentes países y regiones, en tanto

como éstos encuentren organizados los sistemas de enseñanza. Por ejemplo, en el caso de Uruguay culmina a los 6 años, pero en algunos contextos la transición de la etapa preescolar a la escolar ocurre a los 4 años y en otros alrededor de los 7 años (Consejo Nacional de Políticas Sociales, 2016).

Desde allí, se reconoce al niño/a con potencialidades desde su nacimiento, con capacidades a desplegar en el marco del conocimiento y acción en el ambiente que lo rodea, desde donde garantizar el derecho a su pleno desarrollo, atendiendo a la diversidad de sus propias características (Aulicino y Diaz Langou, 2015; Peralta et. al., 2014).

Por consiguiente, es un periodo sumamente importante, tanto a nivel cognitivo como físico y en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, ya que al nacer el bebé requiere de la presencia de otros que habiliten su construcción a través de mediadores como el juego, la escucha, exploración de su entorno, donde la calidad de las experiencias interactivas contribuirá a la producción de conexiones neuronales (Regalia, Vegas y Araujo, 2019; Bedregal y Pardo, 2004; UNICEF, 2017). Algunos datos lo confirman, a decir,



**Fuente:** UNICEF (2017). En: <https://www.unicef.org/es/desarrollo-de-la-primera-infancia>

Los progresivos avances en el campo de las neurociencias han determinado que “un bebé nace con miles de millones de células cerebrales que representan el potencial de toda su vida; sin embargo, para desarrollarse, estas células necesitan conectarse entre sí” (Consejo Nacional de Políticas Sociales, 2016, p.21), siendo en los primeros años más maleable y dinámico, transcurriendo diversos procesos neurofisiológicos que establecen conexiones que serán la base biológica para el despliegue de las competencias motoras, cognitivas, emocionales, lingüísticas y sociales (Regalia, Vegas y Araujo, 2019).

En el marco de los primeros 1000 días del bebé, su alimentación se torna clave para el desarrollo de una vida sana a futuro, en tanto es un período donde se forman los órganos, tejidos, el potencial tanto físico como intelectual, siendo la leche materna “el alimento único e irremplazable debido a que suministra todos los nutrientes que garantizan un desarrollo adecuado” (González, López y Prado, 2016, p.599).

La presencia de una nutrición rica y variada en alimentos es fundamental para el desarrollo adecuado en la Primera Infancia, iniciado desde la concepción, ya que el estado nutricional de la madre antes y durante el proceso de embarazo influye en el desarrollo del feto. Posteriormente, la OMS y otras organizaciones (2015) recomiendan iniciar la lactancia una hora después del parto, alimentando al niño/a exclusivamente de esa forma hasta los primeros seis meses, puesto que contribuye a una reducción de la mortalidad infantil (Citado en Berlinski y Schady, 2015). Según los datos de UNICEF (2012) sobre la mortalidad infantil a nivel mundial, se ha visto reducida en un 41% desde 1990, en 2011 murieron un total de 6.9 millones de niños/as que no llegaron a cumplir los cinco años. En muchas instancias por causas tratables y prevenibles como lo eran una nutrición deficiente, neumonía, malaria, etc (Citado en Lombardi y Sayre, 2013).

Por su parte, Jim Young Kim, Presidente del Grupo Banco Mundial (2013) advierte que la falta de una nutrición adecuada o de estimulación, particularmente desde la concepción hasta los dos años, tiene consecuencias a lo largo de la vida del niño/a, en lo que respecta a su disposición a aprender y crecer (Citado en Lombardi y Sayre, 2013).

De allí que, la atención de la Primera Infancia en su integralidad, requiere de un ambiente facilitador capaz de ser efectivo en la forma de responder a las necesidades de los bebés, siendo las rutinas cotidianas de cuidado un escenario propicio desde donde brindar seguridad afectiva y por tanto, los referentes de crianza juegan un rol preponderante en la promoción del desarrollo infantil, siendo el primer entorno socializador de las experiencias interactivas.

Tal atención, supone un costo económico que contribuirá a la calidad de las condiciones que sustentan sus procesos de desarrollo, por lo que, es trascendente la inversión en programas dirigidos a la Primera Infancia y orientados a propiciar mayores tasas de retorno para toda la sociedad, de modo de generar oportunidades tendientes a reducir la brecha de desigualdades existentes. Según Heckman, la inversión de US\$ 1 en políticas destinadas a los primeros años, da lugar a un retorno de hasta US\$17 (UNICEF, 2010 Citado en Aulicino y Diaz Langou, 2015), por lo que invertir en los primeros 1000 días del niño/a, constituye una apuesta para toda la vida, siendo el acceso a la educación uno de

los escenarios desde donde garantizar acciones oportunas y efectivas que fortalezcan los aprendizajes (Aulicino y Diaz Langou, 2015; Regalía, Vegas y Araujo, 2019; Perez, 2019; Kim, 2017; Amarante y Labat, 2018).

Sin embargo, desde sus estudios UNICEF (2017) aporta que gran parte de la población no es consciente de la importancia de los primeros años de vida de las personas, y menos aún su incidencia en el futuro de la sociedad, visibilizándose en muchas ocasiones una baja inversión/financiación por parte de los Estados.

Asimismo, Filgueira y Aulicino (2015) plantean que la inversión en Primera Infancia en materia de políticas educativas, aporta a su vez, efectos positivos en términos de corresponsabilidad, ya que posibilita la reinserción de las mujeres al mercado laboral, siendo una alternativa que aporta a la distribución de las tareas del cuidado del niño/a (Citado en Aulicino, y Diaz Langou, 2015).

### **III. 2. Integralidad del Desarrollo Infantil**

En una primera instancia, pensar en el desarrollo infantil en enclave del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987) requiere poder entenderlo como un proceso en constante movimiento, que se encuentra íntimamente relacionado con las experiencias vividas durante los períodos más relevantes para el niño/a, a través de los distintos ambientes por los cuales irá atravesando (Salinas-Quiroz, Mihalfi y Silva, 2016).

El desarrollo de niños/as constituye un período fundamental del desarrollo humano, donde el periodo prenatal y los primeros años de vida, representan un proceso único y singular que se moldea de forma continua y dinámica en el marco de las experiencias interactivas del sujeto con el entorno en el cual vive y crece (Amarante y Labat, 2018). Por lo que el pensarse únicamente como una fragmentación etaria sería reducir su importancia en trayectoria que finalmente alcance para cada persona a lo largo de toda su vida (Santi-León, 2019).

Bronfenbrenner (1987) afirma que el desarrollo es "un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él" (Bronfenbrenner, 1987, p.23). En consonancia, Feldman (2008) sostiene que quienes estudian el desarrollo infantil en la actualidad con frecuencia tienden a considerar que los factores (cognitivos, sociales,

físicos) no ocurren de manera aislada, dándose a partir de la constante interacción entre los diferentes tipos de ambientes.

En este sentido, UNICEF (2017) sostiene que el desarrollo es en efecto, el resultado de la interacción que el niño/a tiene con su entorno, el que requiere de cierta estabilidad, donde la presencia de adultos confiables y predecibles en sus formas de interacción y empáticos a las necesidades de los niños/as, ofrecen oportunidades para el aprendizaje temprano y el apoyo emocional.

Actualmente, existe un consenso global en la necesidad de promover el bienestar de la Primera Infancia, no solo desde una mirada ética y de derechos, sino también desde un enfoque de desarrollo humano, ya que la evidencia empírica, determina fuertemente cómo la postergación en la mejora en la calidad de vida en los primeros años conlleva una amplia gama de consecuencias en la vida adulta (Canetti, Cerutti y Girona, 2014).

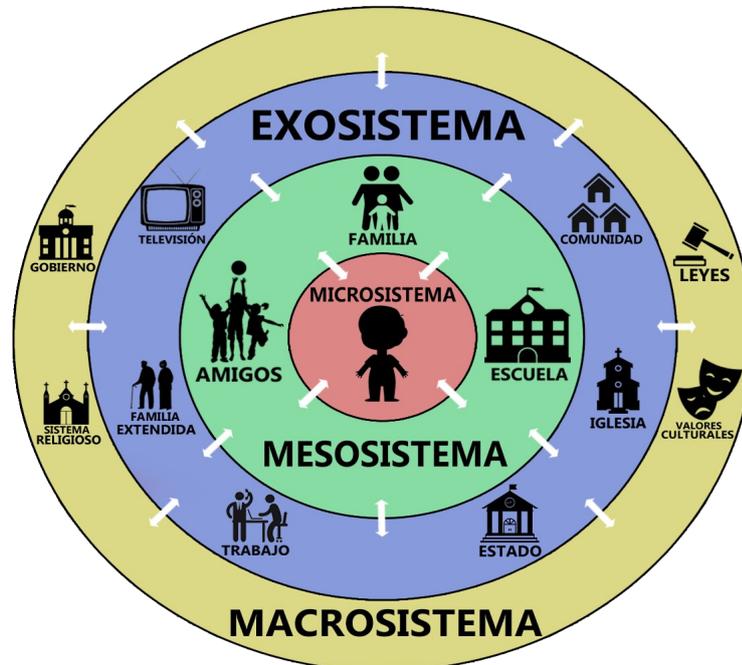
A tales evidencias, la Psicología aporta una especificidad al conocimiento del ser humano que según Feldman (2008) brinda una comprensión más amplia de las diversas dimensiones del desarrollo, contribuyendo al cambio de una visión sobre los primeros años de vida del infante, con foco en el interés de cómo los acontecimientos vividos en la infancia y su relación con el ambiente, transversalizan las representaciones de sus experiencias y por ende las trayectorias de vida.

En esta misma línea, la Teoría Ecológica sobre el Desarrollo Humano realizada por el psicólogo estadounidense Urie Bronfenbrenner (1987), aporta una mirada integral del sujeto como tal, en tanto conduce a pensarlo desde una perspectiva integradora, ecológica y dinámica; donde el contexto social y en particular de las relaciones familiares son un marco estructurante.

En este sentido, el modelo ecológico contribuye a pensar al sujeto como aquel que percibe, desea, piensa, actúa y adquiere nuevas experiencias, a partir de diversos conocimientos que se van modificando conforme las características que toma la relación con el ambiente en la que se encuentra inserto.

Por tanto, el autor define al ambiente ecológico como "aquello que se extiende más allá de la situación inmediata que afecta directamente a la persona en desarrollo: los objetos a los que responde, o a las personas con las que interactúa cara a cara" (Bronfenbrenner, 1987, p.27) en tanto lo que se espera, es atribuir la misma importancia a las conexiones que el niño/a hará de forma consciente, como aquellas dadas a través de forma indirecta.

Bronfenbrenner (1987) sostiene que existen cuatro niveles del ambiente partiendo de una menor a mayor globalidad y que influyen al mismo tiempo en la persona, por lo que su estudio requiere comprenderla atendiendo las diversas formas en la que los sistemas inciden en la constitución del niño/a.



**Fuente:** Elaboración propia a partir de los planteos de Bisio, Cambon, Salinas y Silva (2015)

Por un lado, en el nivel más interno del modelo se encuentra el **microsistema**, donde se describen las posibilidades de relaciones más próximas al niño/a, es decir la familia, por ende miembros como los padres, hermanos, entre otros. Se involucra el sujeto en su integralidad, atendiendo a las diversas dimensiones (física, psíquica, emocional, cognitiva, social), estableciéndose una retroalimentación donde el niño/a y los miembros de la familia son pasibles de transformación.

A partir de la participación en distintos ambientes, el niño/a comenzará a conocer y desarrollar sus potencialidades, las que compondrán las competencias que lo acompañarán a lo largo de su vida; siendo indispensable la interacción con el ambiente humano y material mediante la “manipulación, exploración y experimentación”, así como a través de la “observación y la escucha” (Bedregal y Pardo, 2004 p.7).

De este modo, la familia es uno de los primeros entornos de socialización donde el niño/a podrá encontrar las experiencias interactivas tempranas que lo ponen en relación con un afuera más cercano (Bedregal y Pardo, 2004; Jaramillo, 2007). La necesidad de la presencia de otro(s) que garanticen su supervivencia, destaca la importancia de un

ambiente disponible para acompañarlo en su crianza, a la vez de brindarle herramientas adecuadas para el desarrollo de su autonomía (Bedregal y Pardo, 2004).

También las instituciones educativas son consideradas como parte de este sistema, siendo participantes activos de los procesos de niño/as, ya que actúa como agente socializador que se suma a las acciones de las familias, en un marco que pretende ser de constante interacción y complementariedad.

En tiempos actuales, han adquirido una función de contención que busca dar respuesta a demandas emergentes de la realidad social compleja. Esto exige el ser capaces de repensarse y reinventarse, considerando las funciones con una prioridad en las emociones de niños/as, la convivencia y el clima en las aulas, de forma de aportar al desarrollo pleno de sus experiencias. Tal situación, requiere de un diálogo familia-escuela, orientado a un trabajo conjunto sintónico y cooperativo que los fortalezca a ambos en sus funciones (Baeza y Bertrán, 2013; Jaramillo, 2007).

Por otra parte, en el siguiente nivel se encuentra el **mesosistema**, que se define como aquel que "comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente" (Bronfenbrenner, 1987 p.44). Es decir, que puede denominarse como una interconexión entre diferentes **microsistemas** y se va conformando y/o ampliando en la medida en que el niño/a ingresa en un nuevo entorno; por ejemplo, para el niño/a puede ser la relación entre el hogar y la institución educativa.

A su vez, el **exosistema** se ubica un tanto más distante del niño/a, pero mantiene relación de incidencia, en la medida que supone la efectivización de los servicios en la comunidad y por ende su potencial injerencia en el desarrollo de los sujetos. Bronfenbrenner (1987) plantea como ejemplo, el trabajo de los padres, y como su organización trasversaliza las posibilidades de madres y padres de ser parte de actividades de su vida (ir al médico, actos escolares). A su vez, la comunidad puede constituirse en un escenario de relaciones educativas que aportan al desenvolvimiento humano.

Bedregal y Pardo (2004) definen la comunidad como el conjunto de relaciones dadas a través de la historia que se encuentran conectadas por un espacio geográfico, creencias e intereses políticos, y que actúan como soporte para el desarrollo de niños/as, desempeñando un rol muy importante en la cultura específica de un país, así como también se encarga de promover y hacer cumplir las políticas públicas dirigidas a la población.

Por último, al nivel más externo y que contiene a todos los sistemas ya mencionados se le denomina como **macrosistema** que refiere "a las correspondencias, en forma y

contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad (...)" (Bronfenbrenner, 1987, p.44). Así, se configuran las condiciones sociales y culturales donde se desenvuelve la persona en desarrollo, bajo ciertos lineamientos políticos que transversalizan las costumbres singulares.

Desde allí, el Estado mediante sus diversos servicios ejecutores, avanza en la toma de decisiones orientadas a promover la articulación de acciones de carácter singular, colectivo o regional, traducidas en políticas públicas que respondan a la demanda de la sociedad. Así, el Estado tiene repercusiones en todos los sistemas planteados en el presente modelo, en tanto las acciones y disposiciones realizadas tienen una incidencia indirecta en la vida de los niños/as, aunque se debe diferenciar de la dimensión Gobierno, ya que a este le "corresponde todas las instancias públicas que toman decisiones en un determinado momento y que obedecen a una situación particular de poder" (Bedregal y Pardo, 2004 p.19).

Ahora bien, Bronfenbrenner (1987) sostiene que para que los sistemas se conformen como tales, es necesario la existencia de interconexiones entre los mismos, en la medida que se constituyen en un marco de interrelación y de mutua influencia, siendo de vital importancia la participación activa de las personas que componen el ecosistema, a decir, sujeto, familia, servicios comunitarios, cultura y Estado en un enclave de fortalecer y garantizar derechos (Bedregal y Pardo, 2004).

En este sentido, para entender el desarrollo infantil desde un marco de derecho humano a garantizar, el modelo ecológico expuesto, constituye una línea argumentativa que aporta una visión integral y social del sujeto en construcción a lo largo de la vida; que puede vincularse a ciertos requerimientos como "todos los niños/as desde el nacimiento hasta el inicio de la educación escolar, dispongan de un acceso equitativo a los servicios básicos como la salud, nutrición, protección y aprendizaje temprano". Por otro lado, que "los adultos a cargo (madres, padres, cuidadores) reciban un apoyo y participen activamente promoviendo una crianza adecuada de sus hijos/as, así como un cuidado cariñoso y sensible a sus necesidades" (UNICEF, 2017 p.15).

De allí, que se entiende relevante que la inversión en políticas públicas para la Primera Infancia no sólo debe propiciar acciones dirigidas a la misma, sino contemplar medidas orientadas a todo quienes se encuentren vinculados a ella, a decir, madres, padres, abuelos, educadores, maestros, profesionales técnicos, de modo de profundizar en la especificidad de su atención y sensibilizar en la trascendencia de todos en su desarrollo.

### III.3 Políticas públicas orientadas a la promoción del desarrollo infantil

El abordaje de tal articulación supone, a la luz de los aportes de Bronfenbrenner (1987), focalizar a nivel macro como el sistema donde el Estado, a través del su gobierno de turno, es el encargado de proyectar las directivas políticas de atención a la comunidad en diversas áreas de desarrollo (Salinas-Quiroz, Mihalfi y Silva, 2016).

En este sentido, la política pública consiste en el conjunto de acciones estructuradas, intencionales y causales diseñadas, gestionadas y evaluadas como forma de ejercer la función del Estado para el abordaje de ciertas problemáticas sociales (Aguilar, 2007; Winchester, 2011). Se orientan al cumplimiento de un beneficio público u objeto de interés, que dialoga con los múltiples actores sociales que se encuentran implicados, a la vez que tiene en cuenta los “lineamientos de acción, agentes, instrumentos, procedimientos y recursos que se reproducen en el tiempo de manera constante y coherente (...)” (Aguilar, 2007, p.5).

En consonancia, el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IINA) como organismo promotor de estudios sobre la niñez, adolescencia y familia, entiende que las políticas públicas se desarrollan de forma contextualizada al medio sociocultural, atendiendo su diseño e implementación, a la vez que resultan perdurables en el tiempo.

Desde allí, el Estado mediante las políticas públicas interviene buscando garantizar los derechos de los niños/as a través de las familias, que en el caso de no ser posible, debe velar por la integralidad de la niñez estipulada en el Código de la Niñez y la Adolescencia correspondiente a la Ley N° 17.823 (siendo modificado en el 2014), en su Artículo 7° Inciso 3 afirma que:

En casos de insuficiencia, defecto o imposibilidad de los padres y demás obligados, el Estado deberá actuar preceptivamente, desarrollando todas las actividades integrativas, complementarias o supletivas que sean necesarias para garantizar adecuadamente el goce y ejercicio de los derechos de los niños y adolescentes. (Código de la Niñez y la Adolescencia, 2014, p.2).

Eugenio Lahera (2004), Consultor de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) plantea que una “buena política pública es aquella que se define de manera democrática, es decir, se desarrolla a partir del sector público, con la participación de la comunidad y del sector privado, puesto que si no

son enmarcadas en un amplio proceso de participación, ello puede sesgar a los actores públicos (...)" (Lahera, 2004, p.8).

Fleury (2002) y Repetto (2010) delimitan a las políticas públicas sociales como un conjunto de intervenciones que realiza el Estado con el fin de brindar una respuesta a las problemáticas sociales que se encuentra atravesando el país. Ahora bien, cabe aclarar que si bien las políticas sociales son intervenciones que se dirigen a una situación de vulnerabilidad económica y social, no dejan de encontrarse en el marco de las políticas públicas. Por tanto, las intervenciones realizadas actúan como reguladoras de la integración social, al mismo tiempo que se protegen de los posibles riesgos que puedan presentarse en el proceso (Citado en Pierri, 2014).

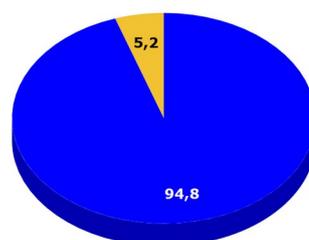
En definitiva, las políticas sociales han sido formuladas para mejorar el bienestar humano, cubriendo las necesidades de los sectores menos favorecidos a partir de políticas focalizadas en promover educación, salud, vivienda, trabajo y protección social; siendo su objetivo lograr una cierta redistribución de los recursos a la luz de las desigualdades generadas por el propio sistema económico.

En las últimas décadas en América Latina. se ha observado un aumento en el gasto público social dirigido a la infancia, no siendo Uruguay ajeno a ello, estableciendo un trabajo en conjunto y sostenido entre el Gobierno de turno, la CEPAL (Uruguay) y UNICEF (Uruguay) en diversas áreas de estudios que visibilizan la incidencia de ciertos indicadores de pobreza. Tales acciones han permitido entre el período 2006-2016 "un descenso sostenido de los niveles de pobreza, que pasó de 34% a un 9% del total de la población" (Amarante y Labat, 2018 p.17).

En este sentido, en base a los datos aportados por la Encuesta Continua de Hogares (ECH) realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en 2017:

**Hogares por debajo de la línea de la pobreza. Año 2017.**

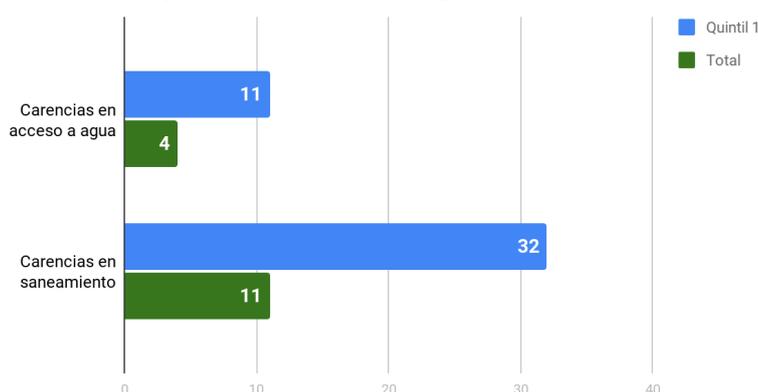
- Hogares por encima de la línea de pobreza
- Hogares por debajo de la línea de pobreza



**Fuente:** Elaboración propia en base a los datos aportados por <https://www.cdnuruguay.org.uy/documentos-de-interes/informe-2018-observatorio-de-derechos-de-ninez-y-adolescencia-del-uruguay/>

Según los datos aportados por Samudio y Salamano (2018) para el Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia del Uruguay, establece que 5 de cada 100 hogares en Uruguay se encontraban por debajo de la línea de pobreza, es decir unos 64.972 hogares. Sin embargo, la situación empeoraba en aquellos hogares que contaban con al menos un niño/a o adolescente, donde 8 de cada 10 hogares se encontraban en situación de vulnerabilidad socioeconómica. A esto se le suma, el acceso a los servicios básicos según la Encuesta Nacional de Desarrollo Infantil y Salud (ENDIS), realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en Uruguay en 2018 podemos observar en la gráfica a continuación:

Niños y niñas que residen en viviendas con carencias en saneamiento y en acceso al agua, total y quintil 1 de ingresos per cápita. ENDIS



**Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos aportados por ENDIS 2018

En otras palabras, uno de los principales problemas que se enfrentan en los hogares con un 11% es la falta de saneamiento y un 4% de dichas viviendas donde residen estos niños y niñas, no cuentan con acceso a agua potable como tampoco a energía eléctrica. Al mismo tiempo, se observa que dichas cifras empeoran entre los niños de los quintiles más bajos de ingreso, donde los porcentajes son de 32% en saneamiento y 11% en acceso a agua potable.

En ese contexto, Uruguay asume el desafío de construir una Matriz de Protección Social como forma de respuesta a las desigualdades sociales y económicas presentes, siendo el cuidado un pilar en el que se focaliza la política pública (2010-2020), representando un escenario de oportunidades para una nueva arquitectura estatal que

fortalezca “una institucionalidad específica que permita integrar las políticas y los servicios de cuidado, acorde con las singularidades de los países” (Batthyány, 2015 p.25).

Para la CEPAL (2006) el cuidado es un derecho adquirido por la comunidad, siendo brindado por diversos servicios que tienen el propósito de incrementar la autonomía y el bienestar de las familias (Citado en Batthyány, 2015), estableciendo pautas y características orientadas a la atención y educación de la Primera Infancia en un marco de promoción de derechos, donde el Estado y la sociedad se ven interpelados en sus acciones. Ello requiere de un esfuerzo que vaya más allá de respuestas sectoriales, puesto que tal enfoque supone crear un sistema integral que respete y cumpla con los compromisos jurídicos nacionales e internacionales, asumidos por los Estado (Pautassi, 2010 Citado en Aulicino, 2015).

Por lo que dicha Matriz de Protección Social, establecerá las pautas y “características” a seguir de aquí en más en el diseño e implementación de las políticas públicas en primera infancia incorporando un enfoque de derechos, el cual logrará interpelar al Estado y la sociedad en su conjunto a modificar la relación que tienen con la primera infancia. Sin embargo, esto requiere de un esfuerzo que vaya más allá de respuestas sectoriales, puesto que siguiendo a Pautassi (2010) aclara que dicho enfoque supone crear un sistema integral que respete y cumpla los compromisos a nivel internacional y nacional en materia jurídica que asumió cada Estado (Citado en Aulicino, 2015).

En 2008, a partir del diagnóstico que se realizó sobre la situación en la que se encontraba el país se acordó la Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia (ENIA) 2010-2030 convocando a un Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia (CCE), en el año 2005 para comenzar a debatir en conjunto con los ciudadanos. La ENIA como tal, es el resultado de un proceso de elaboración y discusión colectiva entre organismos gubernamentales (Presidencia de la República, Sistema de Naciones Unidas en Uruguay, MIDES) y no gubernamentales, incluyendo la representación de todos los partidos políticos, siendo la premisa principal que la sociedad, la infancia y la adolescencia del año 2030 es considerado un asunto de hoy, teniendo presente la estrategia de la reforma social la cual se orientaba “a la reducción sostenida y sustentable de la pobreza, la segmentación social y las desigualdades” (Olesker, 2012, p.15).

Asimismo, dicho documento constituye uno de los pilares fundamentales en lo que respecta a políticas orientadas a la primera infancia, infancia y adolescencia; ya que pone énfasis en la importancia de un enfoque integral apelando a cubrir las necesidades específicas para cada etapa a través de las acciones por parte del Estado.

En consonancia, Aulicino (2015) entiende que el foco de atención tiene que ser la equidad, permitiendo un mayor involucramiento de sectores del ámbito público, puesto que mayoritariamente las vulnerabilidades socioeconómicas que atraviesan los niños/as, se producen en un marco familiar y comunitario empobrecido; siendo necesario profundizar en acciones que permitan alcanzar el máximo potencial de la población (niño/as y adultos).

Por tanto, la *integralidad e intersectorialidad* se constituyen en ejes sustanciales para el diseño y efectivización de políticas públicas centradas en las necesidades de los sujetos y las comunidades (Aulicino, 2015). El alcance de tal objetivo requiere de niveles de *coordinación y complementariedad* por parte de los diversos sectores del Estado implicados, de modo de establecer una sinergia y comunicación de trabajo que viabilice y agilice las acciones en los territorios, a la vez que se torna importante la disponibilidad de recursos y dispositivos que soporten su implementación.

Desde este marco, *integralidad e intersectorialidad* toman mayor protagonismo en el diseño de políticas públicas, llevando a cabo un proceso político y cultural que implica cambios de prácticas y acciones administrativas con el fin de trascender los fracasos de políticas focalizadas implementadas en la década de los noventa tendientes a revertir las condiciones de pobreza existentes. En paralelo a tales conceptos, también toma fuerza la idea de *multicausalidad y multidimensionalidad* como forma de explicar que el origen de las problemáticas sociales ha de abordarse desde una perspectiva integral que visibilice la interconexión de diversas dimensiones implicadas.

Enmarcado en dicha perspectiva, Uruguay comienza un proceso de cambio en la implementación de políticas públicas, en un enclave de ir cumpliendo expectativas de las comunidades a corto, mediano y largo plazo, cuya finalidad se centraría en la generación de oportunidades que posibiliten transformaciones sociales (Midaglia, Castillo y Fuentes, 2010); por ej. en 2007 se crea el Plan de Equidad, así como el Programa Asignaciones Familiares (AFAM-PE, 2008) los que constituyen las bases de la Reforma Social uruguaya en tanto aportan a la estrategia de la nueva Matriz de Protección Social cuyo propósito es atender integralmente las problemáticas de la sociedad uruguaya.

Particularmente, en lo que refiere a la temática propuesta, la Primera Infancia se encuentra vinculada a una serie de políticas que buscan promover su desarrollo y que en el marco de su priorización a partir de la creación del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (2015), tiende a propiciar una visión y articulación de actores sociales e institucionales, de modo a proyectar un abordaje integral. Desde allí, las acciones desarrolladas en el marco de diversas políticas más relevantes cuyas medidas tienen consecuencias y efectos en el

desarrollo integral del niño/a pueden encontrarse: políticas de protección social; políticas educativas; política sanitaria, políticas en torno al trabajo, entre otras (Lagomarsino, 2009; Olesker, 2012). En consonancia, se entiende relevante compartir una sistematización de las principales políticas públicas dirigidas a la atención y educación de la Primera Infancia con focalización en la promoción del desarrollo infantil desde un enfoque de acción directa con niños/as, complementada con acciones de forma indirecta como es el trabajo con las familias.

## PRIMERA INFANCIA

### POLÍTICAS PÚBLICAS PROMOTORAS DEL DESARROLLO INFANTIL

Eje temático	Política/ programa	Año	Objetivo	Acciones	Población	Organismos
ALIMENTACIÓN	Norma Nacional de Lactancia Materna	2009	Mejorar la situación de salud y nutrición en el marco de la Convención de los Derechos del Niño y el Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS) por medio de la promoción, protección y el apoyo a la lactancia	<p>Implementa acciones que promuevan la lactancia materna exclusiva hasta los seis meses de edad y de ser posible hasta los dos años.</p> <p>Garantizar condiciones necesarias para la protección de la madre y el niño/a en todas las instituciones de salud.</p> <p>Desarrollo de estrategias para el trabajo con familias y comunidades con el fin de contribuir a la temática.</p>	Niños/as hasta los 2 años de vida.  Madres	Ministerio de Salud Pública (MSP) Dirección del Programa Nacional de Salud de la Niñez Coordinadora Nacional de Lactancia Materna, Programa Nacional de Nutrición

ALIMENTACIÓN	Salas de lactancia	2018	Garantizar el derecho de niños/as a alimentarse con leche materna a través de la obligatoriedad de un área o sala acondicionada exclusivamente para la lactancia en aquellas instituciones y/o empresas en las que trabajen y/o estudien 20 o más mujeres o tengan más de 50 empleadas/os.	Brinda un espacio privacidad, seguridad, disponibilidad de uso, comodidad, higiene y fácil acceso para quienes la utilicen tanto para amamantar, como para extraer y conservar leche materna	Madres lactantes y sus bebés.	Organización Mundial de la Salud (OMS) MSP Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) Empresas
	Tarjeta Uruguay Social	2006	Contribuir a mejorar el estado de salud y nutrición de la población en situación de vulnerabilidad socioeconómica que se encuentra en riesgo de malnutrición o con enfermedades crónicas en tratamiento.	Transferencia monetaria a través de la tarjeta magnética para la compra de víveres en la red nacional de comercios.	Se encuentra dirigido a hogares en situación de extrema vulnerabilidad socioeconómica.	Instituto Nacional de Alimentación (INDA) en Ministerio de Desarrollo Social (MIDES)
EDUCACIÓN	Centros de Atención a la Primera Infancia (CAPI)	Sin fecha específica	Proveer la protección, el cuidado y educación de los infantes.  Potenciar el desarrollo a partir del ejercicio de la autonomía progresiva.	Cuidados y educación del niño/a desde los 3 meses a los 3 años en atención diaria de 4 y 8 horas, que se encuentran en situación de vulnerabilidad familiar y de cuidados.  Brinda una vigilancia del desarrollo y promoción familiar.	Niños/as a partir de 3 meses hasta los 3 años de edad	INAU De carácter tanto integral como interinstitucional, ya que aborda diferentes áreas como la educación, la protección social y para ello debe encontrarse en constante

EDUCACIÓN						comunicación entre instituciones.
	Plan Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF)	1988	Garantizar la protección y promover los derechos de los niños y las niñas desde su concepción hasta los 3 años, priorizando el acceso de aquellos que provienen de familias en situación de pobreza y/o vulnerabilidad social, a través de las modalidades urbanas y rural.	Desarrolla una propuesta de atención de calidad, que apunta a la integralidad, a la interinstitucionalidad, y a la interdisciplina, con una metodología y a coherente con los resultados de las investigaciones en relación a la Primera Infancia.  Abordaje del niño/a y la familia desde la gestación en coordinación con el equipo de salud.	Niños y niñas desde su concepción hasta los 3 años y su entorno familiar.	Intersectorial de alianza entre el Estado, Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), e Intendencias Municipales. INAU/INDA/MSP/MIDES Administración de los Servicios del Estado (ASSE) Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) Ministerio de Educación y Cultura (MEC)
	Programa Nuestros Niños (NN)	2016	Se dirige al desarrollo infantil integral, promoviendo modalidades de atención no convencionales, de carácter socio-educativo e integral, que abarquen: cobertura y seguimiento nutricional; prevención y seguimiento en salud; y un	Diseña estrategias que apuntan a una atención desde una mirada integral dirigidas a hacer frente a situaciones de vulnerabilidad socioeconómica, donde se reconozca el valor de la sociedad	Se focaliza en niños y niñas de 6 meses a 3 años.	INAU Actores Municipales y participación de la comunidad.

		programa pedagógico y de educación.	como agentes activos de su propia transformación.		
Casas Comunitarias de Cuidados (CCC)	2016	Ofrece un entorno de cuidado que contemple las necesidades del desarrollo en su proceso evolutivo, generando oportunidades, que permitan el logro de habilidades y destrezas para la vida, asociadas a los aprendizajes tempranos.	Busca aportar una oferta de proximidad al domicilio de niños/niñas, facilitando oportunidades de acceso a los servicios y atención de calidad.  Mejora del sistema de protección de niños/as promoviendo la construcción de comunidades promotoras del cuidado y atención.  Instalar la corresponsabilidad en los cuidados mediante la construcción de una alianza virtuosa entre el Estado, las familias, y la comunidad.	Se propone como solución de cuidados para niños y niñas a partir de 45 días y menores de 12 meses. En casos excepcionales la prestación hasta los 36 meses.	INAU Ministerio de Educación y Cultura (MEC) MSP MIDES Instituto Nacional de las Mujeres Centro de Formación y Estudios del INAU (CENFORES) UCC Secretaría de Cuidados.
Centros Sindicatos y Empresas (SIEMPRE)	2016	Promover el desarrollo integral de niños/as, a través de un proyecto educativo adecuado a su contexto	Cada centro cuenta con un programa que tiene dos grandes componentes: a) un programa	Son servicios socioeducativos dirigidos a la	INAU Sistema de Cuidados

## EDUCACIÓN

		<p>familiar y que contemple sus derechos.</p> <p>Facilitar la conciliación de la vida personal y laboral de cada familia</p> <p>Ofrecer a las familias un servicio que las apoye y que acompañe en el fortalecimiento de sus capacidades parentales.</p> <p>Fomentar acciones de corresponsabilidad social y de género.</p>	<p>central, de educación y cuidado dirigido a niñas y niños de 0 a 3 años, con propuestas orientadas por el Marco curricular para la primera infancia; y b) un programa socioeducativo destinado a niñas de entre 4 y 12 años, donde se desarrollan actividades educativas, lúdico-recreativas, y de promoción socio-cultural para el desarrollo de la infancia.</p>	<p>infancia (con prioridad para la primera infancia), sus familias y comunidad.</p>	<p>INMUJERES</p> <p>MIDES</p> <p>Dirección Nacional de Trabajo (DINATRA)</p> <p>Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS)</p>
Educación Inicial	2016	<p>Promover una educación integral que apueste a la inclusión social, así como también de su entorno familiar y comunitario.</p>	<p>A partir de lo establecido en la Ley General de Educación N.º 18.437, se debe garantizar la educación y desarrollo integral de los niños/as.</p> <p>Expandir la cobertura de la educación de los niños/as agregando el Nivel 3 años.</p>	<p>Se dirige a todos los niños/as de 3 a 5 años y sus familias.</p>	<p>ANEP</p> <p>CEIP</p>
Inventario de Desarrollo Infantil (INDI) en el marco de las coordinaciones con el CEIP	2015	<p>Evaluar la disposición para la escolarización (DPE) de los niños/as de Educación Inicial para la elaboración de estrategias de intervención, teniendo en cuenta cuatro áreas: desarrollo</p>	<p>Proporciona un instrumento de detección precoz de dificultades en ciertas capacidades que puedan ser necesarias para los procesos educativos.</p>	<p>Niños en los niveles de 3, 4 y 5 años.</p>	<p>Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)</p> <p>Consejo de Educación</p>

EDUCACIÓN			cognitivo, motor, socioemocional y disposición para el aprendizaje.	Brinda estrategias de atención e intervención oportuna para los niños/as que contribuyan a su bienestar.		Inicial y Primaria (CEIP)  Facultad de Psicología de la UdelAR (Universidad de la República)
	Programa Cercanías	2012	Mejorar la eficiencia de las intervenciones del Estado ante situaciones de extrema vulnerabilidad social, considerando a la familia como sujeto.  Promover un cambio de gestión de las instituciones para superar fragmentaciones y superposiciones.  Mejorar la articulación de los servicios a nivel territorial, el trabajo en red y la integralidad en el primer nivel de atención.	Los Equipos Territoriales de Atención Familiar (ETAF), proponen un trabajo integral y de proximidad con las familias, para garantizar acceso rápido y eficiente a las prestaciones sociales básicas existentes.  Apoya y reuerza las “funciones esenciales de cuidados y contención afectiva	Grupos familiares en situación de vulneración de derechos y ASSE  carencias críticas, en particular de presencia de niños, niñas y adolescentes menores de 18 años.	INAU  en ANEP de ASSE  Banco de Previsión Social (BPS)  Ministerio de Vivienda y Ordenamiento Territorial (MVOT)
SALUD	Programa Aduana	1971 (Reformado: 2011)	Es una política universal de alcance nacional, de captación, control médico y seguimiento.	Se enfoca en dar respuestas a la creciente cifra de nacimientos prematuros y patologías complejas, como también combatir la mortalidad	Niños/as recién nacidos hasta los tres años de vida con	MSP  Centro Hospitalario

SALUD				infantil.	situaciones de vulnerabilidad socioeconómica de los servicios públicos de salud	Pereira Rossell (CHPR) Hospital de Clínicas de Policlínicas Municipales
	Seguimiento del Recién Nacido de Alto Riesgo (SERENAR)	2006 (Reformado: 2016)	Intervenir ante la cantidad significativa de recién nacidos que padecían un alto riesgo en su desarrollo, pudiendo ser evitados con los debidos controles.	Intervenciones en recién nacidos que padecen un alto riesgo en su desarrollo, pudiendo ser evitados con los debidos controles.	Recién nacidos que padecían un alto riesgo en su desarrollo.	Cátedra de Neuropediatría del Hospital Pereira Rossell de la Facultad de Medicina de la UdeLaR  Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)  MSP/OPP/ASSE/MIDES
	Guía de Vigilancia del Desarrollo Infantil en niños/as de 0 a 5 años	2010	Promover el monitoreo del desarrollo infantil en los servicios de salud	Evaluación obligatoria a los 4, 18 meses y 4 años	Todos los niños/as que transitan por los controles pediátricos.	ASSE Servicios de atención privada

SALUD	Uruguay Crece Contigo (UCC)	2012	Consolidar un sistema de protección integral a la primera infancia. Para ello se propone el desarrollo de acciones universales y focalizadas que garanticen los cuidados y protección adecuados de las mujeres embarazadas y el desarrollo de niños y niñas menores de 4 años, desde una perspectiva de derechos, género y generaciones.	Promover acciones focalizadas enmarcadas en una triple institucionalidad, es decir teniendo en cuenta los objetivos propuestos por el MSP referentes al bienestar de los primeros años de vida de los niños/as garantizando el pleno goce de sus derechos.	Mujeres embarazadas y el desarrollo de niños y niñas menores de 4 años	INAU/MSP/ASSE MEC/BPS/MVOT/INDA ANEP/CAIF Sistema Nacional de Emergencias (SINAE) Intendencias Departamentales Ministerio del Interior
	Subsidio por paternidad y maternidad Ley 19.161	2013	Regular el subsidio por maternidad, así como instaurar el de paternidad.  Regular la reducción de la jornada laboral para el cuidado de niños/as	Se extiende a 14 semanas la licencia por maternidad  Se brinda desde el 2016 10 días continuos de licencia para trabajadores dependientes de la actividad privada y los no dependientes que cotizan en la seguridad social y que cuentan no más que un empleado/a	Madres y padres	BPS Empresas
	Plan Nacional de Integración Socio-	2011	Su objetivo es trabajar en las áreas territoriales críticas con un enfoque	Enfrentar la persistente problemática de importantes sectores de la	Familias que se encuentran en	MVOT

	<p>habitacional "Juntos" Ley 18.829</p>		<p>colectivo; atender las necesidades de población vulnerable para acceder a refacciones y mejoras de vivienda que se presentan en forma dispersa; y fomentar la participación ciudadana.</p>	<p>un lugar digno en el territorio.</p>	<p>situación de precariedad habitacional y vulnerabilidad social.</p>	<p>MIDES</p>
--	---	--	---	---	---	--------------

Desde la delimitación sistematizada, en su generalidad se desprende que Uruguay tiene una larga trayectoria de políticas públicas orientadas a la atención de la Primera Infancia, que en las últimas décadas han cobrado una mayor priorización y profundización de acciones, encontrándose en la actualidad con el desafío de dar continuidad a una perspectiva proteccionista y garantista de los derechos de niño/as.

Las políticas públicas contempladas en el cuadro son resultado de un nuevo posicionamiento del Estado en relación a la atención de la pobreza, y particularmente de la franja etaria mayormente comprometida (familias con niños/as menores a 3 años), donde se apunta a la participación y el fortalecimiento de esas comunidades como escenarios primarios de atención y estrecha relación con los organismos especializados.

Cabe destacar que toda formulación de política social, a de llevar consigo un proceso de construcción participativo de los diferentes sectores implicados, a decir, Sociedad Civil, Ministerios, Estado; de modo de proyectar acciones efectivas que se ajusten a dar respuesta a las necesidades de la población.

A su vez, se visualiza en el diseño e implementación de las políticas públicas, la participación de la Psicología vinculada tanto a ámbitos educativos, como de la salud situando su focalización en los niños/as desde el embarazo a los primeros años de vida (Rodríguez, 2012). Según Montenegro (2002) es necesario considerar la relación de encargo que tiene el psicólogo/a con el Estado, en el que se depositan ciertas expectativas y que en muchas ocasiones puede obstaculizar las intervenciones (Citado en Marotta, 2015).

Por otra parte, se aprecia una responsabilidad no solo estatal, sino que también de las familias y de las comunidades se ven involucradas en la implementación de los programas. Asimismo, incluyen la posibilidad de diversos aportes académicos en el marco de acciones conjuntas con Universidades nacionales y Organismos internacionales, escenario propicio para la participación y corresponsabilidad entre los actores implicados.

Se visualiza en ellas una perspectiva del niño/a como sujeto de derechos, siendo llamados al compromiso de garantizar el ejercicio de sus derechos, en un marco de condiciones que fortalezcan al máximo las posibilidades de desarrollo.

A la luz de la sistematización expuestas, se ve una larga trayectoria de acciones que a lo largo de los años se han ido modificando y adaptando a la realidades de la Primera Infancia, permitiendo continuidad y avances en la ejecución de las mismas, tendiendo a la

interdisciplina, integralidad e intersectorialidad centrada en la coordinación de diversos organismos y/o ministerios, con foco en la corresponsabilidad para promover el bienestar del adulto responsable.

En consonancia, tales lineamientos políticos de carácter intersectorial exigen una red de comunicación e información que trasverzalice los programas e instituciones con el propósito de alcanzar la integralidad que permita la trazabilidad de la historia de niños/as y sus familias, en término de salud, educación, social, entre otras, sin embargo para ello queda todavía tiempo por recorrer.

En este sentido, el proyecto de Ley de Garantías para el Desarrollo, Atención, Educación y Protección Integral de la Primera Infancia (GADEAPI) propuesto en el 2018 tiene el propósito del ordenamiento de los diferentes planes y programas vinculados a la Primera Infancia, orientado en el marco de una Estrategia Nacional de Primera Infancia, Infancia y la Adolescencia. Su objetivo será universalizar la atención y promover de la corresponsabilidad de las familias, la sociedad civil y el Estado, oficiando de garantes efectivos para el goce de todos los derechos de niños/as, encontrando sintonía pero profundizando los lineamientos anteriormente ejecutados.

A partir de los planteos realizados hasta ahora, que dan cuenta de las priorizaciones realizadas, y en el marco de un nuevo escenario de gobierno, es que resulta de suma importancia observar los lineamientos políticos planteados específicamente dirigidas a la atención de la primera infancia.

En Abril del 2020 el gobierno de turno presentó el proyecto denominado Ley de Urgente Consideración (LUC) N.º 19.889, siendo aprobado en el mes de julio por senadores y diputados, estableciéndose así una serie de modificaciones de artículos y leyes que abarcan a diversas áreas vinculantes. Como por ejemplo el caso de la educación con la sustitución del Artículo 38 en el que se agrega que "La educación en la primera infancia no es obligatoria. Cuando la educación de tres años adquiera carácter formal, se la considerará educación inicial no obligatoria" (LUC, 2020, p.67). Siendo que el concepto de "educación no formal" en la Primera Infancia según Milán y Ivaldi (2020) se suele vincular a una educación de menor importancia y de baja calidad.

En esta misma línea, se modifica el Artículo 22 de la Ley 18.437, reafirmando que los niveles 3, 4 y 5 años forman parte de la educación formal, aunque en apartados posteriores se aclare que la educación inicial de nivel tres años no es obligatoria. Por lo que

no se está teniendo en cuenta la visión de continuidad del nacimiento hasta los seis años que se han caracterizado las diversas reformas en materia de políticas públicas.

Asimismo, la división de dos ciclos, es decir, de educación formal y no formal "no responde a una visión actualizada de la educación, ni de la etapa ni de sus modalidades alternativas de implementación" (OMEP, 2020, p.7). A la vez que no resulta un concepto apropiado para un sistema educativo que se ha destacado en el contexto internacional en lo que respecta a su cobertura y universalización que se ha logrado gracias al trabajo coordinado por parte de diferentes organismos como el INAU, CEIP, SNIS, etc.

En este sentido, la Ley 18.437 en el momento de su aprobación implicó una variedad de aspectos positivos, ya que supo incluir una variedad de avances de la sociedad uruguaya en conjunto con los organismos referentes a la educación y atención de la Primera Infancia caracterizándose por una gradualidad y continuidad (OMEP, 2020). Creándose en los Artículos 98, 99 y 100 un espacio de coordinación llamado Consejo Coordinador de la Educación en Primera Infancia (CCEPI), donde gracias a la integración interinstitucional e intersectorial se logró llevar a cabo nuevos avances en el área educativa (OMEP, 2020).

Sin embargo, en la Ley de Urgente Consideración no toma como referencia los avances durante el período 2008-2020, puesto que omite el trabajo del Comité de Seguimiento de la Convención de los Derechos del Niño (UNICEF, 2006), que en conjunto con la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible (CEPAL, 2015) se plantea observaciones con respecto a los derechos, obligaciones, necesidades y características sobre las infancias. A la vez que en ambos documentos se aclara que los avances deben trascender los periodos de gobierno para transformarse en objetivos de nivel nacional, que requiere de una participación activa de todos los sectores del país. Por lo que la LUC (2020) no cuenta con la proyección necesaria con respecto a la primera infancia, sino que por el contrario es considerada un retroceso en materia de derechos y políticas públicas (OMEP, 2020).

Al mismo tiempo, otro aspecto que es preocupante es el papel del Estado, ya que se suprimen funciones como ser, con las políticas de ampliación del tiempo pedagógico en las escuelas primarias. En este sentido, no se establecen compromisos por parte del mismo a una ampliación de cupos que se adapten a las necesidades declaradas por familias que cuentan con menores de 4 años, existiendo un riesgo cada vez mayor a no avanzar en lo que respecta a la universalización de la Educación Inicial de ANEP - CEIP y en la atención de menores en CAIF e INAU (Milán y Ivaldi, 2020; OMEP, 2020). Tal situación ha generado preocupación e incertidumbre a nivel de las organizaciones civiles, políticos, instituciones,

académicos y población en general, en relación a la continuidad y posibles avances de las políticas sociales en general, ya que hasta el momento las proyecciones se centralizan en las acciones prioritizadas de algunos organismos y donde la Primera Infancia no es visibilizada como franja prioritaria.

#### **III.4 La Psicología en el marco de las políticas públicas**

Las políticas públicas como se ha mencionado con anterioridad son instrumentos que el Estado, en la personería de los gobiernos, utiliza con el propósito de brindar soluciones a problemáticas sociales, donde se torna fundamental la participación de diversos actores como representantes de la sociedad civil, de los gremios, en un marco de negociación con representantes del sistema de gobierno.

En este contexto, la participación de la Psicología constituye un aporte disciplinar a nivel de conocimientos y prácticas, que puede brindarse desde los diversos planos mencionados, desde acciones de proximidad en la atención de las poblaciones, en las instituciones de la comunidades o bien en escenarios de diseño, implementación y evaluación de políticas.

En este sentido, para Carrasco (2001) la psicología es una disciplina dinámica la cual se propone dar respuestas a las demandas y necesidades de la población sujetas a un contexto determinado, siendo habitual el ajuste de los marcos teóricos y técnicas de trabajo al ámbito donde desarrollará su accionar. De allí, cabe pensar en el rol del psicólogo/a como un sujeto con capacidad para interpretar y llevar a cabo acciones dentro de los equipos e instituciones en los que se desempeñará, en tanto posee habilidades y herramientas que le permitirán manejar aspectos particulares de la disciplina (Giorgi, 1991).

Por lo tanto, el diseño de políticas han de adoptar una mirada a los fenómenos intrapsíquicos, que no se encuentran ajenos a la esfera de lo político, lo social y lo económico, siendo de allí necesario que psicólogos/as comunitarios adquieran herramientas de análisis e intervención que se enmarquen en las políticas públicas y encuentren contacto directo con la complejidad del campo, en tanto el propósito es ser útiles en el abordaje de las problemáticas (Rodríguez, 2012).

De esta manera, es que se hace énfasis en la importancia que adquiere las características del entorno psicosocial para el desarrollo del niño/a en sus primeros años de vida, puesto que es un “período crítico” donde se producen organizaciones y reorganizaciones a nivel neuronal, asimismo que avanza en su proceso de socialización,

donde adquirirá la capacidad de comunicarse con otros y formar lazos significativo que podrán constituirse en soportes a lo largo de su vida en los diversos ambientes que transite.

Por tanto, el rol del psicólogo/a a desarrollar en el ámbito de las políticas públicas de la Primera Infancia, requerirá de un enfoque centrado en el bienestar de los niños/as valorando y evidenciando la inclusión de los aspectos psicosociales y la participación activa de las familias, en tanto agentes primordiales de cualquier proyección de cambio. De allí, la importancia de contribuir desde la cercanía a la realidad, buscando ser un actor más garante de los derechos de los niños/as, y desde donde potenciar su desarrollo.

En suma, el apoyo por parte de la psicología resulta de relevancia, en tanto puede contribuir con intervenciones, investigaciones y formación en temáticas que resulten del requerimiento de la población, exigiendo un posicionamiento empático, ético y humano a las problemáticas sociales.

De este modo, entre las respuestas de los gobiernos y los ambientes de desarrollo existe mediadores que acompañan sucesos, donde particularmente las prácticas psicológicas resultan de la particularidad del encuentro con el niño/a, con la familia, con la comunidad, con la institución (Marotta, 2015).

Así, los planteos de Bronfenbrenner (2005) para entender el proceso del desarrollo, dan lugar a su modelo Proceso-Persona-Contexto-Tiempo (PPCT), donde los cuatro aspectos se encuentran interrelacionados. El Proceso define como aquella relación dinámica entre el niño/a y su Contexto (micro-, meso-, exo- y macro-sistemas), que se construye a lo largo de cierto Tiempo. Asimismo, la Persona considerada como sujeto integral, donde se ponen en juego las dimensiones biológica, cognitiva, lingüística, emocional y social, etc. (Citado en Salinas-Quiroz, Cambón y Silva, 2016). Dar acompañamiento a ello, requiere de un profesional en constante comunicación con la comunidad, por lo que su función está orientada a ser el medio que habilite la escucha de las necesidades de la población e intervenga en consecuencia, en el marco de espacios que integra (CAIF, Centro de salud, entre otros).

En consonancia, en la última década se ha constatado un aumento de la participación de psicólogos/as en el proceso de implementación de políticas públicas, con base en los datos aportados por el primer Censo Nacional en Psicología del Uruguay (CNPU, 2014) se deja manifiesto que de los 6877 psicólogos/as encuestados, el 23,5% se encuentra vinculado al campo de las políticas públicas, ya sea en áreas Socio-Comunitaria pública (12,5%), como en el área Socio-Comunitaria privada (10,3%) (CNPU, 2015).

En el marco de la protección integral y particularmente la priorización de la Primera Infancia, se abre un escenario de mayor inserción del psicólogo/a, reportándose una diversidad de técnicas y dispositivos de intervención, a la vez que se impulsan nuevas líneas de investigación focalizadas en el desarrollo infantil. Sin embargo, según Marotta (2015) a la hora de trabajar con las comunidades resulta todo un desafío la tarea para el profesional de la psicología y otros, en tanto los cambios gobiernos establecen transformaciones que muchas veces atentan contra la continuidad de las acciones.

Así, siguiendo los planteos de Bronfenbrenner (1987), en el mesosistema encontramos a las instituciones inscriptas en las comunidades, por ej. Jardines de infantes, CAIF, Centros de salud, los que se constituyen en potenciales espacios de inserción del psicólogo/a, donde desde una perspectiva integral, el técnico ha de considerar a la familia, institución y comunidad en sus intervenciones. De ahí, que el lugar del psicólogo/a es fundamental en la protección de la Primera Infancia, teniendo en cuenta que es un profesional formado para asesorar, orientar e implementar acciones orientadas a favorecer los derechos y bienestar de niños/as

El ambiente familiar es crucial para garantizar la protección y acompañamiento de los niños y niñas, con el fin de potenciar su desarrollo cognitivo, emocional y social mediante la exploración, el aprendizaje y comunicación, etc. Asimismo, las instituciones de Primera Infancia también juegan un papel importante en la atención socioeducativa y en especial, desde el área de psicología, quienes pueden aportar al monitoreo de los procesos, identificando factores de riesgo en el entorno, que requieran de estrategias facilitadoras de ambientes protectores y seguros, a la vez de espacios psicoeducativos que promuevan el autocuidado, el reconocimiento de sus derechos, etc., en tanto es una responsabilidad establecida en el Art. N°2 del Código de Ética del Psicólogo (2000):

“El/la psicólogo/a en cualquier área profesional que se desempeñe, deberá actuar en el ejercicio de la profesión con la máxima objetividad e integridad, manteniendo siempre el respeto por los receptores de sus servicios y por la sociedad en general” (Coordinadora de Psicólogos, 2000, p. 9).

De allí, como profesionales de la Psicología comprometidos con el desarrollo de niños/as, y agentes orientados a la promoción de salud, se podrá contribuir en el diseño y estrategias de políticas públicas que brinden respuestas acordes a las demandas de la población (Marotta, 2015).

## IV. REFLEXIONES FINALES

A lo largo de la última década, Uruguay ha sabido priorizar la Primera Infancia en su agenda política a través del diseño de políticas públicas que abordan las necesidades de los niños/as desde una perspectiva integral. Asimismo, se ha visto impulsado el diseño de propuestas orientadas a la promoción de la corresponsabilidad de género en la educación y los cuidados a fin de favorecer el bienestar infantil.

Los diversos estudios anteriormente planteados, permiten el acercamiento a la importancia que adquieren los primeros años de vida en el proceso personal, ya que resultan determinantes para su futuro. A su vez, se plantea como el período prioritario para promover intervenciones, en tanto según Heckman (2013) supone la reducción de los niveles de vulnerabilidad socioeconómica y puede llegar a disminuir la brecha de desigualdades a mediano y largo plazo (Citado en Failache y Katzkowicz, 2019).

A lo largo del recorrido teórico e investigativo realizado, se marca la relevancia de la Primera Infancia, en la medida que es un período de alta vulnerabilidad y mayores oportunidades de producción neuronal con base en la presencia de experiencias interesantes con adultos significativos.

En este sentido, el diseño de políticas públicas es la expresión de brindar respuestas a las problemáticas sociales, propiciando escenarios de promoción del desarrollo infantil en el enclave de apostar a una transformación de la realidad social, con base en la intersectorialidad e interinstitucionalidad.

En relación al niño/a como sujeto de derechos, se torna relevante considerar al desarrollo como un derecho humano a garantizar, donde diversos sistemas se encuentran en relación e incidencia directa o indirectamente sobre sus procesos. Para ello, es de suma importancia la coordinación y planificación de los diferentes sectores, enfrentando los desafíos que suponen la articulación intersectorial y la descentralización. Esto implica al mismo tiempo poner a los sujetos en el centro, con la suficiente autoridad para formar parte de los procesos de elaboración de las políticas y con la capacidad de ser críticos con respecto a su realidad.

Del mismo modo, se debe tener presente los últimos quince años, donde se ha avanzado en la reducción de las desigualdades tanto en los niños/as como en los adultos que se encuentran a cargo. Sumado a ello, en el marco de diversas políticas públicas se han creado sistemas de información orientados a mejorar el bienestar en la Primera Infancia

mediante la agilización de los servicios, contando con una Historia Clínica que sirve para planificar la atención futura.

En el caso del sector salud, por ejemplo, a través del Programa ADUANA en coordinación intrainstitucional e interinstitucional con los distintos sectores involucrados, a decir, el Centro Hospitalario Pereira Rossell (CHPR), el Hospital de Clínicas, Policlínicas Municipales, existe una matriz informática llamada Módulo Aduana del Sistema de Gestión Asistencial (SGA), que ha ampliado su cobertura a nivel nacional de Centros de Salud en el 2011.

Por su parte, en el sector educativo se crea el portal GURI implementado a partir del 2011 por el CEIP, siendo un sistema de información web que permite contar con una base de datos actualizada de los docentes, no docentes y alumnos, de modo de alcanzar un mayor seguimiento por parte del Estado a las necesidades de la Primera Infancia.

Ello supone la construcción de una mirada interdisciplinaria a las diversas realidades y dificultades que atraviesa el niño/a incluso antes de su nacimiento, prestando especial atención y cuidado de las madres embarazadas, ya que de esa forma se puede asegurar la prevención de enfermedades del desarrollo.

Sin embargo se debe prestar atención a la actual situación de emergencia sanitaria que ha impactado tanto a nivel nacional como internacional, donde aún no se tiene la certeza de cómo impactará a largo plazo, pero que ha modificado los diversos niveles de salud, educación, economía, seguridad social; requiriendo un mayor esfuerzo por parte del Estado para garantizar el acceso de las poblaciones más vulnerable, ya que la pandemia incide directamente en la alimentación, desarrollo y educación (Milán y Ivaldi, 2020).

De allí que, el rol del psicólogo/a se enfrentará a un gran desafío en los años venideros, ya que deberá mantenerse en comunicación con los diferentes sectores de la sociedad, actuando como un puente entre los diferentes sistemas. Es decir, deberá apelar a la escucha de las familias con una mayor vulnerabilidad socioeconómica, y comunicarlas al Estado con el fin de diseñar respuestas a las problemáticas desde una mirada integral.

En otras palabras, resultará fundamental que la psicología encuentre escenario de inserción en los diversos sistemas micro, meso, exo y macro, ya que será imprescindible contar con el compromiso de profesionales que garanticen el ejercicio de derechos y favorezcan el no retroceder en aquellos alcanzados hasta el momento, diseñando recorridos y trayectorias que fortalezcan el máximo potencial de desarrollo y el cumplimiento por parte del Estado de los derechos de los niños/as, brindando respuestas a las necesidades de atención de calidad y cuidado en la Primera Infancia.

## V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGEV - OPP (2016). *Seguimiento de recién nacidos de riesgo 2014-2015. Evaluación de Diseño, Implementación y Desempeño (DID)*, Uruguay. Recuperado de: <https://transparenciapresupuestaria.opp.gub.uy/sites/default/files/evaluacion/Seguimiento%20de%20Reci%C3%A9n%20Nacidos%20de%20Alto%20Riesgo.pdf>

Aguilar, L. (2007). Marco para el análisis de las políticas públicas, México. Conferencia dictada en el *I Encuentro Presencial de la Maestría en Políticas Públicas Comparadas*, FLACSO, México.

Amarante, V. y Labat, J. P. (2018). *Las políticas públicas dirigidas a la infancia: aportes desde el Uruguay*. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44155-politicas-publicas-dirigidas-la-infancia-aportes-uruguay>

ANEP – CEIP (2017). Orientaciones de políticas educación del Consejo de Educación Inicial y Primaria Uruguay. Recuperado de: <https://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpeCEIP2016-2020.pdf>

ANEP – CEIP – UDELAR (2018). Guía de aplicación en el aula: Nivel 3 años. Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay. Recuperado de: [https://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/atd/GuiaAplicacionINDI2018\\_Nivel-3.pdf](https://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/atd/GuiaAplicacionINDI2018_Nivel-3.pdf)

Aulicino, C. (2015). *El desafío es hoy: un análisis de los retos hacia la integralidad en las políticas de primera infancia en Argentina. El caso del Programa Nacional “Primeros Años”*. Maestría en Administración y políticas públicas, Universidad de San Andrés. Recuperado de: <http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/11781/1/%5BP%5D%5BW%5D%20T.M.%20AyPP.%20Aulicino%2C%20Carolina.pdf>

Aulicino, C. y Diaz Langou, G. (2015). Políticas públicas de desarrollo infantil en América Latina: Panorama y análisis de experiencias.

Baeza, S. y Bertrán, A. (2013). *Nuevas familias, nuevos alumnos, nuevas escuelas*. Buenos Aires: CEPA.

Balzaretto, M. y Silva, P. (2019). *Diálogos para la promoción de parentalidades comprometidas con la primera infancia*. INAU. Recuperado de: <https://www.inau.gub.uy/novedades/noticias/download/5879/2718/16>

Batthyány, K. (2015). Las políticas y el cuidado en América Latina: una mirada a las experiencias regionales. *CEPAL, Serie Asuntos de género, N° 124*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/273127313\\_Las\\_políticas\\_y\\_el\\_cuidado\\_en\\_America\\_Latina\\_una\\_mirada\\_a\\_las\\_experiencias\\_regionales](https://www.researchgate.net/publication/273127313_Las_políticas_y_el_cuidado_en_America_Latina_una_mirada_a_las_experiencias_regionales)

Bedregal, P. y Pardo, M. (2004). Desarrollo infantil temprano y derechos del niño. UNICEF *Serie Reflexiones: Infancia y Adolescencia, 1*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/chile/sites/unicef.org.chile/files/2019-04/6-desarrollo%20infantil.pdf>

Berlinski, S. y Schady, N. (2015). *Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas pública*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: [https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Los\\_primeros\\_a%C3%B1os\\_El\\_bienestar\\_infantil\\_y\\_el\\_papel\\_de\\_las\\_pol%C3%ADticas\\_p%C3%BAblicas.pdf](https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Los_primeros_a%C3%B1os_El_bienestar_infantil_y_el_papel_de_las_pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas.pdf)

Berterretche, R. y Moreira, F. (2014). *Manual de Procedimiento del Programa Aduana: Reperfilamiento del Programa Aduana en ASSE*. Área Niñez y Adolescencia, ASSE, Uruguay. Recuperado de: <https://www.asse.com.uy/aucdocumento.aspx?8431,50137>

Bisio, A., Cambón, V., Salinas, F. y Silva, P. (2015). Acompañando procesos: la iniciación educativa en la Primera Infancia. *Revista Didáctica*.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós

Canetti, A., Cerutti, A., y Girona, A. (2014). Hacia una mirada integral de la situación de la infancia: Sistema Integral de Monitoreo del Crecimiento, Desarrollo y Bienestar Infantil (SINADIBI). XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Udelar, Montevideo, 15-17 de setiembre de 2014. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/21672>

Carrasco, J. C. (2001). Rol del psicólogo y Latinoamérica. En *Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología, en Santiago de Chile, julio de 2001*.

CEIP. (2011). Sistema GURI, ANEP. Recuperado de: <https://www.ceip.edu.uy/programas/guri/>

CEPAL, N. U. (2018). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe.

CEPAL, N. U. (2019). Propuesta de agenda regional de desarrollo social inclusivo. Tercera Reunión de la Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe. XI Foro Ministerial para el Desarrollo en América Latina y el Caribe, Ciudad de México. Recuperado de: [https://crds.cepal.org/3/sites/crds3/files/19-00634\\_cds.3\\_propuesta\\_de\\_agenda\\_regional.pdf](https://crds.cepal.org/3/sites/crds3/files/19-00634_cds.3_propuesta_de_agenda_regional.pdf)

Consejo Nacional de Políticas Sociales (2016) Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016-2020. Montevideo, Uruguay.

Coordinadora de Psicólogos del Uruguay (2000) Código de ética de los Psicólogos del Uruguay. Recuperado de: <https://www.psicologos.org.uy/sobre-cpu/codigo-de-etica/>

Enesco, I. (2009). El concepto de infancia a lo largo de la historia. Recuperado de: [http://webs.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La\\_infancia\\_en\\_la\\_historia.pdf](http://webs.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La_infancia_en_la_historia.pdf)

Facultad de Psicología. (2015). 1º Censo Nacional de Psicología. Perfil sociodemográfico, formación y desempeño profesional. Montevideo, Uruguay: Facultad de Psicología, UdelaR. Recuperado de: [https://psico.edu.uy/sites/default/files/files\\_ftp/libros/pub-censo\\_04-02-2015.pdf](https://psico.edu.uy/sites/default/files/files_ftp/libros/pub-censo_04-02-2015.pdf)

Failache, E., y Katzkowicz, N. (2019). Desarrollo infantil en Uruguay: una aproximación a sus determinantes. *Revista Desarrollo y Sociedad*, (83), 55-104. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012035842019000200055&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012035842019000200055&script=sci_abstract&tlng=es)

Feldman, R. S. (2008). Desarrollo en la infancia. Pearson Educación México. Naucalpan, Estado de México.

Gil, A. y Cambón, V. (2014). El Plan CAIF como política pública de primera infancia. *Revista Regional de Trabajo Social*. Vol. 28, N°62, pp. 54-75. Recuperado de: <http://repositorio.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/277/Gil%2C>

[%20Alicia%20%20El%20Plan%20CAIF%20como%20politica%20publica%20de%20primera%20infancia.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

Giorgi, V. (2001). Niños, niñas, adolescentes entre dos siglos. Algunas reflexiones acerca del escenario de nuestras prácticas. 5º Encuentro Nacional de Educadores y Educadores Sociales.

Giorgi, V., J.C., Aguerre, L., Rudolf, S., Braccini, R. & et.al. (1991) El psicólogo: roles, escenarios y quehaceres. Montevideo: Roca Viva.

González, N., López, G. y Prado, L. (2016). Importancia de la nutrición: primeros 1000 días de vida. *Acta Pediátrica Hondureña*, 7(1), pp.597-607. Recuperado de: <https://lamjol.info/index.php/PEDIATRICA/article/view/6941>

INAU. (2018) Centros Sindicatos y Empresas (SIEMPRE). Sistema de Cuidados, INMUJERES (MIDES), DINATRA (MTSS). Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <https://www.inau.gub.uy/primera-infancia/centros-siempre>

INAU. (2018). Programa Centros de Atención a la Primera Infancia (CAPI). Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <http://www.inau.gub.uy/primera-infancia/programa-centros-de-atencion-a-la-primera-infancia-capi>

INAU. (2016). Implementación de las Casas Comunitarias de Cuidados. Recuperado de: [http://guiaderecursos.mides.gub.uy/innovaportal/file/120983/1/231219\\_implementacion-de-las-ccc.pdf#:~:text=Las%20Casas%20Comunitarias%20de%20Cuidados%20\(en%20adelante%2C%20CCC\)%20son,integral%20a%20la%20primera%20infancia.](http://guiaderecursos.mides.gub.uy/innovaportal/file/120983/1/231219_implementacion-de-las-ccc.pdf#:~:text=Las%20Casas%20Comunitarias%20de%20Cuidados%20(en%20adelante%2C%20CCC)%20son,integral%20a%20la%20primera%20infancia.)

INE. (2018). *Encuesta Nacional de Desarrollo Infantil y Salud, Cohorte 2018*. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <http://www.ine.gub.uy/endis>

Jaramillo, L. (2007). Concepción de Infancia. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*, N° 8 Diciembre. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2898654>

Kim, J. Y. (2017). La mejor inversión que puede hacer una sociedad. En: Avances en el desarrollo de la primera infancia, *Espacio para la Infancia*, N° 45. Fundación Bernard van Leer. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/nl2.htm>

Kritt, D. W. (2013) La perspectiva de Vygotsky sobre el aprendizaje, la cultura y la enseñanza que marca la diferencia. En: El aprendizaje se inicia temprano, *Espacio para la Infancia*, N° 39 Julio. Fundación Bernard van Leer. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/nl2.htm>

Lagomarsino, G. (2009). *URUGUAY: HACIA UNA NUEVA MATRIZ DE PROTECCIÓN SOCIAL*. Asociación Internacional de Seguridad Social, Banco de Previsión Social, Montevideo, Uruguay <https://www.bps.gub.uy/bps/file/1583/1/uruguay-hacia-una-nueva-matriz-de-proteccion-social.-g.-lagomarsino.pdf>

Lahera, E. (2004). Política y políticas públicas. CEPAL. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/6085-politica-politicas-publicas>

Lombardi, J. y Sayre, R. (2013). Proporcionando un camino para el éxito en la primera infancia: asegurar la base para el aprendizaje. En: El aprendizaje se inicia temprano, *Espacio para la Infancia*, N° 39 Julio. Fundación Bernard van Leer. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/nl2.htm>

Marotta, C. (2015). El trabajo con familias en políticas sociales: Intervención e invención en psicología social comunitaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 15-15. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pcs/v5n2/v5n2a15.pdf>

Midaglia, C., Castillo, M., Fuentes, G. (2010). *El significado político de los Ministerios Sociales en Argentina, Chile y Uruguay. Estado, Gobierno y Gestión Pública*, (15-16), 123-154. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/46533117.pdf>

MIDES - INDA. (2020). Programa Tarjeta Uruguay Social. Recuperado de: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/politicas-y-gestion/programas/tarjeta-uruguay-social>

MIDES. (2018) Uruguay Crece Contigo: Resumen Ejecutivo. Documento extraído de normativas y políticas del SITEAL. IPE- UNESCO. Recuperado de: [https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_uruguay\\_3017.pdf](https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_uruguay_3017.pdf)

Milán, A. y Ivaldi, E. (2020). Educación inicial pública: entre avances e incertidumbres. Publicado en Diario La Diaria. Recuperado de: <https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2020/9/educacion-inicial-publica-entre-avances-e-incertidumbres/>

OEI. (s.f). *Programa Nuestros Niños*. En: Educación Inicial: Experiencias no Escolarizadas, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/inicial/uruguayne.htm#3>

Olesker, D. (2012). La reforma social: hacia una nueva matriz de protección social del Uruguay. *Trabajo Social: Revista regional de trabajo social*, (55), 4-7. Recuperado de: [http://dinem.mides.gub.uy/innovaportal/file/22973/1/reforma\\_social.pdf](http://dinem.mides.gub.uy/innovaportal/file/22973/1/reforma_social.pdf)

OMEP Uruguay (2020). LA EDUCACIÓN Y LA ATENCIÓN EN PRIMERA INFANCIA EN LA LEY DE URGENTE CONSIDERACIÓN 2020, Comisión de tratamiento de la L.U.C., Organización mundial para la Educación Preescolar, Uruguay. Recuperado de: <http://www.omep.org.uy/wp-content/uploads/2015/06/2020-OMEP-DOC-LUC-FINAL.pdf>

Peralta, M. V. et. al. (2014). Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años. MEC. Recuperado de: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/marco-curricular-para-atencion-educacion-ninas-ninos-uruguayos-desde>

Perez, A. (2019). Invertir 1000 días es invertir para toda la vida. Banco Interamericano del Desarrollo, Diciembre 2019. Recuperado de: <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/invertir-1000-dias-es-invertir-para-toda-la-vida/>

Pierri, L. (2014). La coordinación interorganizacional en políticas públicas sociales de infancia : ¿ahora se trata de coordinar?. Tesis de maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas, Facultad de Psicología, Universidad de la República. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7567/1/Pierri%2c%20Lucia.pdf>

Regalia, F., Vegas, E. y Araujo, M. C. (2019). Documento de Marco Sectorial de Desarrollo Infantil Temprano. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: <https://www.iadb.org/es/sectores/inversion-social/marco-sectorial>

Rodríguez, A. (2012). Aportes de la Psicología Comunitaria al campo de las políticas públicas sociales: el caso del Uruguay. En J. Alfaro, A. Sánchez, & A. Zambrano, *Psicología Comunitaria y Políticas sociales*, (pp.112- 142). Buenos Aires: Paidós.

Salinas-Quiroz, F., Mihalfi, V. C., y Silva, P. (2016). Aportes ecológico-interactivos a la psicología educativa. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26(1), 26-37. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2332/233245620003.pdf>

Samudio, T. y Salamano, I. (2018). *Observatorio de los Derechos de Niñez y Adolescencia del Uruguay (ODNAU) Informe 2018*. Comité de los Derechos del Niño del Uruguay (CDNU), Unión Europea, Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <https://www.cdnuruguay.org.uy/documentos-de-interes/informe-2018-observatorio-de-derechos-de-ninez-y-adolescencia-del-uruguay/>

Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(30), 143-159. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7067116>

UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Fundación UNICEF-Comité Español. 20 de Noviembre de 1989. Recuperado de: <http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1858/CONVENCION%20SOBRE%20LOS%20DERECHOS%20DEL%20NI%C3%91O.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

UNICEF. (2005). Definición de la infancia. Recuperado de: <https://www.unicef.org/spanish/sowc05/>

UNICEF. (2017). Orientación programática de UNICEF para el desarrollo de los niños y las niñas en la Primera Infancia. División de Programas de UNICEF. Recuperado de: [https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/Programme%20Guidance%20for%20ECD%20%28SPANISH%29\\_1.pdf](https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/Programme%20Guidance%20for%20ECD%20%28SPANISH%29_1.pdf)

Uruguay, Poder Legislativo (2004). Ley N° 17.823. Código de la Niñez y Adolescencia (CNA). Publicado en el Diario Oficial el 14 de Septiembre de 2004. Modificado en 2014. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <http://www.inau.gub.uy/institucional/normativa/item/26-codigo-de-ninez-y-adolescencia>

Uruguay, Poder Legislativo (2009). Ley General de Educación. Publicado en el Diario Oficial el 16 de Enero de 2009. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Uruguay, Poder Legislativo (2009). Norma Nacional de Lactancia Materna: ordenanza ministerial n° 217/09. Publicado en el Diario Oficial el 21 de Abril de 2009. Montevideo: MSP. Recuperado de: <http://www.mysu.org.uy/wp-content/uploads/2009/05/2009-Lactancia-Materna1.pdf>

Uruguay, Poder Legislativo (2011). Ley N° 18.829. Plan Nacional de Integración Sociohabitacional “Juntos”. Publicado en el Diario Oficial el 4 de Noviembre de 2011. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18829-2011/12>

Uruguay, Poder Legislativo (2018). Ley N° 19.530. Instalación de Salas de Lactancia Materna. Publicado en el Diario Oficial el 3 de Agosto de 2018. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/234-2018>

Uruguay, Poder Legislativo (2018). Ley de garantías para el desarrollo, atención, educación y protección integral de la Primera Infancia (Ley GADEAPI), Proyecto de Ley, Presentado el 10 de diciembre de 2018. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: [https://275rzy1ul4252pt1hv2dqyuf-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2019/04/LEY-GADEAPI-EN-MODIFICACION\\_93N\\_%C3%BAltima\\_Versi%C3%B3n.pdf](https://275rzy1ul4252pt1hv2dqyuf-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2019/04/LEY-GADEAPI-EN-MODIFICACION_93N_%C3%BAltima_Versi%C3%B3n.pdf)

Uruguay, Poder Legislativo (2018). Ley N° 19.889. Ley de Urgente Consideración. Publicado en el Diario Oficial el 14 de Julio de 2020. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>

Winchester, L. (2011). Políticas públicas: formulación y evaluación. Curso CEPAL “Planificación estratégica y políticas públicas” impartido en Antigua, Guatemala, del 3 al 13 de mayo de 2011.