



Universidad de la República

Facultad de Psicología

**PRIMERA INFANCIA, CENTROS DE EDUCACIÓN INICIAL Y
PERSPECTIVA DE DERECHOS: UNA MIRADA DESDE LA
PSICOLOGÍA.**

TRABAJO FINAL DE GRADO.

Estudiante:

Romina Paola Olivera Fabio

CI. 4.657.618-8

Tutora:

Asist. Alejandra Akar

Revisora:

Prof. Agda. Esther Angeriz

Montevideo, Octubre 2022

ÍNDICE

RESUMEN	03
INTRODUCCIÓN	04
MARCO TEÓRICO	06
1. CONSIDERACIONES SOBRE INFANCIA	06
1.1. Primera Infancia y desarrollo integral	10
1.2. Enfoque de género desde la primera infancia	13
2. CENTROS DE EDUCACIÓN INICIAL EN URUGUAY	18
2.1. Educadores y Educadoras	20
2.2. La educación inicial a la luz de la perspectiva de género	25
3. FAMILIAS	29
3.1. Prácticas de crianza con perspectiva de género	31
3.2. Vínculo familia-Centro de Educación Inicial	34
REFLEXIONES FINALES	37
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40

RESUMEN.

En el siguiente trabajo monográfico se plantean aportes desde diferentes ramas de la psicología sobre cómo favorecer el desarrollo integral de niñas y niños de 4 y 5 años de edad desde los Centros de Educación Inicial. El desarrollo integral es pensado desde la perspectiva de derechos con enfoque de género.

Se divide en tres grandes capítulos, los cuales están atravesados por el enfoque de derechos y la perspectiva de género. Analizando los diferentes aportes desde estas concepciones.

Se aborda el concepto de infancia, realizando un recorrido histórico, para llegar a la concepción actual, se define primera infancia, y la importancia de poder asegurar un desarrollo integral a la misma, para luego pasar al análisis de las prácticas y los espacios que posibilitan el mencionado desarrollo, tanto desde las instituciones educativas, desde las familias y en el encuentro entre ambas.

Se busca aportar reflexiones, desde la mirada de la psicología, ampliando el campo de análisis, enriqueciendo y apostando a generar bases para el desarrollo de prácticas, intervenciones y proyectos futuros, que valoren el interés superior de niñas y niños.

PALABRAS CLAVES: Primera Infancia — Desarrollo integral — Derechos — Género — Educación

INTRODUCCIÓN.

El interés personal en desarrollar este Trabajo Final de Grado (en adelante TFG), surge a partir de la participación en la práctica de graduación “Intervenciones psico socio educativas en Centros de Educación Inicial” en el año 2017. La misma fue llevada a cabo en un Centro de Educación Inicial de Montevideo, en el que se pudo vivenciar y observar las diferentes dimensiones que hacen al rol del psicólogo/a en dichos espacios. El trabajo con los diferentes actores que integran a la Institución se plantea desde un enfoque de derechos de infancia, eje que atraviesa las diferentes propuestas metodológicas.

El objetivo central de este TFG consiste en identificar y sistematizar aportes desde la psicología a los espacios educativos orientados a la primera infancia que posibiliten condiciones adecuadas al desarrollo integral de niños y niñas en Centros de Educación Inicial. Abordar la primera infancia desde una mirada integral implica poder “propiciar espacios, tiempos y propuestas que promuevan el despliegue de las potencialidades e intereses que las niñas y niños poseen desde el nacimiento” (Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia [CCEPI], 2014, p.5). Esto implica la inclusión de un enfoque de derechos, pero a su vez de la integración de aportes que colaboren a conceptualizar a la primera infancia con perspectiva de género.

La perspectiva de género en educación inicial, línea que transversaliza todo este trabajo, implica, entre otras cosas, reflexionar, sobre prácticas cotidianas que pueden estar reproduciendo desigualdades y consolidando estereotipos de género (Etchebehere et al., 2008). Garantizar el cumplimiento de los derechos de niños y niñas, necesita inevitablemente, tener en cuenta esta perspectiva, colaborando a una mirada respetuosa para con la diversidad presente en la infancia, y en consonancia con esto, poder pensar en términos de equidad, promoviendo desde los primeros años la construcción de sujetos más libres, apostando a una sociedad menos violenta (Merchan y Fink, 2016).

El tema a desarrollar, estará contextualizado dentro de los Centros de Educación Inicial, trabajando en los tres niveles que la conforman, siendo los mismos niños y niñas, educadores y educadoras y familias. Desde la psicología es

posible pensar a los actores mencionados en su complejidad, pudiendo analizarlos por separado y entendiendo el vínculo y la interacción entre ellos, como algo constante, determinante y necesario para generar acciones específicas, destinadas a la primera infancia, desde una postura ética en busca de asegurar el completo bienestar de niños y niñas, garantizando el cumplimiento de sus derechos (CCEPI, 2014).

MARCO TEÓRICO

1. CONSIDERACIONES SOBRE INFANCIA.

Al hablar de infancia, es necesario pensar en términos de complejidad para no caer en reduccionismos. Es un concepto amplio, con historia y muchas concepciones y formas de definirla. Según desde qué punto de vista se la quiera pensar, los diferentes aspectos que se abordarán y observarán. Para comenzar resulta clave realizar un breve recorrido histórico del término, para así poder comprenderlo y acercarse a una concepción de infancia desde la mirada de la psicología. Se busca una visión para entender a la misma, sin intenciones de ser única o totalizante.

La infancia como concepto responde a una construcción socio-histórica. Se sostiene que la misma se relaciona directamente con el momento histórico, y las características socioculturales en las que está inmersa (Bustelo, 2012). A partir de esto no solo se puede comprender cómo se llegó a las concepciones actuales, sino también que es un concepto en permanente construcción y movimiento, que va en consonancia con el momento social e histórico que cada país atraviesa.

Eduardo Bustelo (2012), en relación a la historia de la infancia, plantea que, en líneas generales pasa por comprender que no siempre ha existido la infancia en el sentido moderno de su significado. En la edad media, niñas y niños eran considerados adultos pequeños, criados, según su sexo, para las tareas del futuro. A fines del siglo XVII, surgen las escuelas, con el fin de disciplinar y educar a los niños, esto junto con un cambio en la concepción de las familias, permite el surgimiento de la categoría infancia.

A partir del siglo XIX se comienza a entender a la infancia como una etapa en sí misma. La psicología, como ciencia, estaba en pleno desarrollo, surgen diferentes aportes, por ejemplo, A. Gesell (1880-1961) fundador de la Clínica del Desarrollo del niño, pionero y promotor de la observación y registro del comportamiento según la edad de las personas. Baldwin (1861-1934), se interesa por la observación del recién nacido, así como también por la observación del vínculo que entabla el/la bebé con su madre, son algunos de los antecesores de la

Psicología Evolutiva, cuyo campo de interés comenzó siendo la psicología del niño/a. A través de la observación, método por excelencia de esta rama de la psicología, se reconocen en el niño/a características como propias de esta etapa de la vida (Amorín, 2014a).

En 1905, S. Freud publica “Tres ensayos para una teoría sexual”, aspecto que es importante mencionar, por lo que significa para la concepción de la infancia, marcando un antes y un después en la forma en que se considera al niño/a. Freud, plantea la existencia de una sexualidad infantil, y mediante la observación y análisis de bebés y niños/as define en términos evolutivos el desarrollo afectivo-sexual del niño/a (Amorín, 2014a).

Los aportes de Bowlby (1969-1973), también resultan de suma importancia por lo que significa su teoría, tanto para la concepción de infancia como también, para el desarrollo de investigaciones posteriores, que se sustentan en sus planteos. Bowlby habla del apego, planteando que el/la bebé nace con la necesidad y potencialidad biológica para instalar fuertes lazos afectivos con personas que, se convierten en importantes por satisfacer las necesidades básicas del/la bebé. Este vínculo entre el/la recién nacido/a con el adulto, permite la instalación de lo que Bowlby denomina “base segura”, que todo niño/a necesita para un desarrollo sano. A su vez el apego tiene una fuerte correlación y determinación para el desarrollo de la personalidad del niño/a (Amorín, 2014a).

A partir de los aportes mencionados se plantea la construcción de la subjetividad del niño, considerándolo persona. Así, niños y niñas, a lo largo de la historia, pasan de la total invisibilización a ocupar un rol central en las sociedades, destinando recursos para la investigación de la infancia. Niños y niñas pasan a ser entendidos como actores de su propia vida y capaces de tomar sus propias decisiones, así surge, el niño y la niña como sujetos de derechos (Etchebehere et al., 2008).

Desde la Convención de los Derechos del Niño, celebrada en el año 1989, (en adelante CDN), se entiende por niño y niña a “todo ser humano desde su nacimiento hasta los 18 años de edad, salvo que haya alcanzado antes la mayoría de edad” (Convención de los Derechos del Niño [CDN], 1989, p. 10). Entre los 0 y 18 años, suceden muchas cosas en la vida del sujeto, pudiendo diferenciarse

etapas, con diferentes características, que niñas, niños y adolescentes viven y atraviesan. La Psicología Evolutiva aporta e investiga sobre estas cuestiones, esta rama de la psicología no significa la mera descripción de las conductas en relación a la edad sino que busca profundizar y generar conocimientos sobre los fenómenos básicos que guían y sostienen el proceso de desarrollo (Carrasco, 2014).

La CDN fue firmada y ratificada por Uruguay en el año 1990. Este documento, aceptado por tantos países del mundo, marca un antes y un después en la concepción de la infancia. Niñas, niños y adolescentes pasan a ser considerados sujetos de derechos. Se rompe así con la antigua forma de verlos/las, como seres pasivos y objetos de tutela, pasando a promoverse una concepción de la infancia que, de acuerdo a la evolución de sus facultades, tienen voz y capacidad de tomar decisiones en relación a su desarrollo. La ratificación de la CDN por el Estado Uruguayo plantea una nueva forma de vincularse con la niñez (Organización de los Estados Americanos, Instituto Interamericano del niño la niña y el adolescente [OEA, iin], 2019).

Es a partir de la CDN, que surge el interés por la participación de la infancia en su propia vida, considerar a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, implica permitir que esta población pueda hacer uso de los mismos, significa un compromiso por parte de los estados firmantes de poder garantizar y hacer cumplir estos derechos, a través de políticas públicas y creación de leyes que protejan el desarrollo de niñas y niños, asegurando los principios fundamentales que se desprenden de la CDN; el interés superior de la niña y del niño, priorizando la conveniencia y opinión sobre cualquier situación que lo o la involucre, la no discriminación, todos/as deben poder ejercer sus derechos sin importar su condición de niños y niñas, su clase social, etnia, etc, derecho a la supervivencia y desarrollo y derecho a opinar y ser escuchado. (Instituto nacional de las mujeres [INMUJERES], 2008).

En los últimos años, la infancia, ha adquirido un rol central para las investigaciones y el desarrollo de nuevos conocimientos, se puede observar en las investigaciones e intervenciones más recientes el rol activo que es capaz de tomar el niño o niña en relación a su ambiente, siendo capaz de adaptarse y modificarlo desde etapas muy tempranas, esta visión incrementa la necesidad de ver al niño/a

como ser social, protagonista de su propio desarrollo, desde aquí la importancia de cómo interacciona el niño/a con su entorno más cercano, y lo vincular con sus principales referentes. (Etchebehere, 2012).

Todo esto, implica un desafío para la sociedad uruguaya, donde culturalmente se puede hablar de la predominancia de un modelo adultocéntrico. Por lo que es muy importante que se pueda trabajar desde los marcos legales pero también desde las diferentes prácticas que se llevan a cabo en el trabajo con niños y niñas, promoviendo la participación activa de las infancias, enseñando a los adultos nuevas formas de vincularse con ellos y ellas (Giorgi, 2019).

Giorgi (2019), habla de la participación activa de la infancia, lo que implica entender a niños y niñas como seres libres con opiniones y expresiones propias, con derecho a ser escuchados e informados, esto implica que deben ser tenidos en cuenta los puntos de vista que ellos y ellas plantean en los espacios que habitan, como por ejemplo; espacios familiares, la escuela entre otros.

Entonces, a nivel social, para poder dar paso a esta concepción es importante soltar viejas ideas, que están muy arraigadas, pero que al ser construcciones sociales pueden ser deconstruidas mediante el diálogo y la información, en palabras de Etchebehere et al. (2008) se tiene que poder pensar a niñas y niños, desde sus primeros años, como sujetos con intereses propios a los que hay que dar lugar, entendiendo que si bien es un sujeto en crecimiento, se encuentra en un momento en sí mismo, teniendo opinión y visión de lo que le sucede, favoreciendo desde edades muy tempranas el desarrollo de su máxima capacidad de descubrir y relacionarse con el mundo.

Lo que se viene desarrollando, adopta aún más complejidad al hablar de niños y niñas que transcurren sus primeros años de vida, que también son sujetos de derechos, ya que comienzan a serlo desde el nacimiento. Durante sus primeros años, el/la bebé se encuentra en plena adquisición de las primeras herramientas para interaccionar con el mundo. Primeros años que son fundamentales y determinantes para el desarrollo posterior. Niños y niñas construyen gran parte de su identidad a partir de los vínculos que establecen durante este período. Vínculos, que dependen del mundo adulto, siendo la familia el primer agente que inicia este proceso, luego vienen las instituciones educativas que deben acompañar a las

familias, dándose como resultado un proceso de coeducación (INMUJERES, 2008).

La infancia como categoría, tiene características que la definen y la hacen única, que a su vez es atravesada por otras categorías; como género, etnia, clase social, etc, lo que sin duda complejiza tanto su estudio como su análisis (Bustelo, 2012). Jens Qvortrup (2001, citado por Bustelo, 2012) plantea la característica permanente de la infancia, refiriéndose a la población específica, de niñas y niños, que forma parte de la estructura de una sociedad. Este aporte puede pensarse específicamente para la primera infancia, permitiendo comprender la necesidad del gasto en la educación temprana, por parte de los gobiernos. Para generar una voluntad política es importante entender la importancia de la infancia y su desarrollo para una sociedad. La creación de políticas públicas que protejan a la infancia y su derecho a la educación son fundamentales para una sociedad en crecimiento (Myers, 1999).

1.1 PRIMERA INFANCIA Y DESARROLLO INTEGRAL.

Carrasco (1987) define la naturaleza del ser humano como bio-psico-socio/ambiental, siendo el ser humano el resultado de estas múltiples interacciones. Este término, ha ido sufriendo cambios con el paso del tiempo, originalmente se conocía como bio-psico-social, pasando luego a bio-psico-socio/cultura. Lo que se va modificando es el último de los componentes llegando al término reciente ambiental, como una forma de englobar 3 dimensiones bien complejas: la social, la cultural y el ecosistema. Estas dimensiones que hacen a lo ambiental junto con lo biológico y lo psicológico constituyen al ser (Amorin, 2014a).

Desde esta concepción, niños y niñas ya vienen al mundo, con una predisposición genética que entra en interacción con el ambiente en el que se encuentra el o la bebé, los aspectos psicológicos son la síntesis de la interacción entre lo biológico y el ambiente (Carrasco, 1987) que durante la primera infancia, se encuentra en pleno desarrollo.

Se entenderá a la primera infancia como, período de la vida que va desde el nacimiento a los seis años, la misma está dividida en 2 etapas, siendo la primera desde el nacimiento hasta los 36 meses y la segunda desde los 3 a los 6 años de edad (CCEPI, 2014). Realizar un corte etario, es importante, ya que durante cada año el niño y la niña van atravesando distintos momentos evolutivos que se diferencian mucho unos de otros. Dicho corte, se realiza desde la teoría para entender mejor las necesidades de los niños y niñas según el momento del desarrollo en el que se encuentran.

La primera infancia como etapa del desarrollo de la persona tiene características propias, todas ellas posibles de análisis, siendo "(...) los afectos, el cuerpo, el juego, las sensaciones, los gestos, la imaginación, la creatividad, la expresión, la acción, la simbolización, la representación y las palabras."(CCEPI, 2014, p.8). Las mismas sólo pueden desarrollarse a través de un vínculo saludable con los adultos responsables que rodean a cada niño y niña, por lo que es necesario entender y conocer cómo viven niños y niñas estas cuestiones, y así poder potenciar al máximo su desarrollo.

Estas características mencionadas, se seguirán desarrollando durante toda la vida del individuo, pero, estos sucesos posteriores, dependerá de forma directa con lo vivido durante los primeros años de vida. Es la primera infancia la etapa en la que se producen algunos de los procesos más relevantes del desarrollo de la persona, por esto la importancia de "ambientes enriquecidos afectiva y culturalmente para favorecer aprendizajes oportunos en situaciones con sentido para el niño/ la niña" (CCEPI, 2014, p. 13).

Los diferentes ambientes en los que habitará el niño y la niña, deben cumplir con ciertas características que promuevan su desarrollo integral, esto es, desde lo que la convención plantea tener una visión del niño y la niña en su carácter integral, para esto hay que tener en cuenta todas las dimensiones que involucran el desarrollo de los mismos. Poner el énfasis en el niño/a como sujeto de análisis, respetando su individualidad, su singularidad, poder reconocerlos como personas humanas, a las que les corresponden derechos específicos (Etchebere et al., 2008).

Durante los primeros años de vida, la calidad del vínculo afectivo con el mundo adulto que lo y la rodea, es fundamental, para todo el crecimiento y desarrollo, “(...)el establecimiento de vínculos afectivos seguros y estables durante la primera infancia promueve desarrollos y genera aprendizajes” (CCEPI, 2014, p. 13). También es importante tener en cuenta, los espacios donde estos vínculos confluyen, espacios que deben contar con un cierto enriquecimiento cultural, y que cumpla con el marco de valores que están socialmente establecidos, respetando la diversidad y dando lugar a aquellos saberes culturales que la posibilitan (CCEPI, 2014). Esto sienta las bases para la promoción del desarrollo integral de niñas y niños, que como sociedad se debe garantizar.

La educación, es un derecho de todos y todas y comienza desde el nacimiento del bebé. Es la familia o los tutores legales del niño y la niña, los primeros en cumplir una tarea educativa, y luego se agregan el Centro de Educación Inicial y todo espacio al que el niño o niña concurra con frecuencia. El tipo de educación que se implementa durante la primera infancia, también tiene características propias, debe ser “(...) en base a propuestas lúdicas, con intencionalidad pedagógica, realizando intervenciones oportunas, valorando las iniciativas e hipótesis de niños y niñas como punto de partida para promover aprendizajes deseables” (CCEPI, 2014, p. 14).

Entonces en relación a la tarea educativa, podría decirse que, los adultos con responsabilidad educativa “se van sumando” a la realidad del individuo, ya que en la medida de que el o la bebé va creciendo, cuando llega el momento de concurrir a un Centro de Educación Inicial, no pasa toda la responsabilidad educativa a la institución, por el contrario, esta última “se suma”, a los agentes educadores que ya están y seguirán estando.

Otro aspecto, muy importante para la consideración de niños y niñas como sujetos de derechos son los planteos de Espinosa y Ochaíta (2004), quienes hablan de las necesidades de la infancia, basándose en la idea de que los derechos deben estar sostenidos por el conocimiento de las necesidades y características de esta etapa de la vida. Dichos autores plantean que las necesidades infantiles van cambiando a lo largo del desarrollo del niño/a,

manifestándose de maneras diferentes, también de acuerdo a esto (Ochaíta y Espinosa, 2004).

Se plantean, por un lado las necesidades básicas, como alimentación, una vivienda adecuada, buenas condiciones de higiene, atención sanitaria, por ejemplo el seguimiento médico del desarrollo físico del niño/a, la protección de la salud mental, espacios libres de riesgo físico, Proveer de hábitos saludables de sueño, ejercicio físico. (Ochaíta y Espinosa, 2004).

Por otro lado, hay otro tipo de necesidades, cuya satisfacción es fundamental para un desarrollo integral. Según las autoras, son las relacionadas a la autonomía; son la necesidad de cariño y seguridad a través de relaciones estables, continuas y seguras con los referentes adultos que rodean al niño y niña, necesidad de reconocimiento y atención dentro de un contexto de normas claras que puedan percibirse como justas, brindando seguridad. Estimular la vivencia de nuevas experiencias, especialmente a través del juego, como actividad por excelencia durante este período, tanto entre pares como con familiares y cuidadores. Estimulación del desarrollo cognitivo, social y emocional, buscando generar responsabilidades crecientes, que promuevan su autonomía, como rutinas de cuidado personal, aumentando su complejidad paulatinamente (Ochaíta y Espinosa, 2004).

También son mencionadas las necesidades sexuales, niños y niñas necesitan que se les otorgue libertad en relación al autoconocimiento de sus cuerpos, a la construcción de su identidad sexual. Proveer a la infancia de una educación sexual adecuada que brinde protección por ejemplo de el abuso sexual. (Ochaíta y Espinosa, 2004).

1.2 ENFOQUE DE GÉNERO DESDE LA PRIMERA INFANCIA.

El género es una variable más de las tantas que pueden analizarse, que, al ser tomada en cuenta, permite observar cómo repercute ésta noción durante todo el desarrollo de niños y niñas (INMUJERES, 2008).

Se define como “una construcción social y cultural por la cual cada sociedad, en un momento histórico determinado, define cualidades, capacidades,

prohibiciones, prescripciones, derechos y obligaciones diferentes para mujeres y varones, a partir de las diferencias biológicas entre los sexos” (INMUJERES, 2008, p. 14) y se encuentra presente, incluso antes del nacimiento del o la bebé.

Esta diferenciación, es cultural y tiene características propias dentro de cada cultura. A los seres humanos al nacer se les asigna un sexo según sus genitales, siendo, masculino o femenino. En relación a esto, se le asigna al o a la bebé inmediatamente y sin cuestionamientos, un género, pudiendo ser hombre o mujer respectivamente (Merchan y Fink, 2016).

En la sociedad uruguaya, el género se vuelve identidad de cada persona, por la carga social y cultural que tiene. Por ejemplo, es de las primeras preguntas que surge cuando el o la bebé aún se encuentra en el vientre materno. En relación al género se abre todo un abanico ideológico y cultural que determina y condiciona a las personas. No es lo mismo ser varón que ser mujer, y esto comienza a observarse desde el nacimiento, desde la forma de vincularse con niños y niñas, desde las prácticas de crianza, entre otros (INMUJERES, 2008).

Se entenderá al enfoque género, como lo define Marta Lamas (1996) "La perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual" (p. 8).

En relación al género surgen los estereotipos de género. Este último, como construcción social, está muy arraigado en la sociedad, teniendo características meramente culturales. Cada género tiene asignado roles, funciones y características que son propias a cada uno, como dice Lamas (1996) "éstas condicionantes no son causadas por la biología, sino por las ideas y prejuicios sociales, que están entrelazadas en el género. O sea, por el aprendizaje social" (p. 1).

Son los estereotipos de género, el prejuicio social en relación a lo que se puede y debe hacer según varón o mujer. Así se asignan roles que están determinados por el género pero sin ningún sustento científico. El concepto género, visibiliza que las diferencias, que existen, entre mujeres y varones, no se deben a cuestiones físicas de los sexos, sino, que responden, a la construcción sociocultural de la masculinidad y feminidad (INMUJERES, 2008).

La perspectiva de género busca transversalizar todo el presente trabajo, siendo a través de la misma, que se puede observar y reflexionar sobre prácticas que pueden estar reproduciendo estereotipos de género. A su vez, la perspectiva de género se relaciona estrechamente con la concepción de la infancia como sujetos de derechos, de hecho, esto último no terminaría de ser completamente respetuoso con los niños y las niñas, principalmente, si no se logra incorporar la perspectiva de género en la práctica (INMUJERES, 2008).

Esta construcción sociocultural, que precede al sujeto que nace, comienza a operar, desde los primeros días de existencia en el mundo del o la bebé. Al adjudicar un género, comienza también un proceso de disciplinamiento tanto del cuerpo como de la subjetividad, inviste al individuo completamente, y funciona como un medidor invisible que va a determinar la normalidad de niñas y niños en el correr de su desarrollo (OEA, iin, 2019).

Entonces, niños y niñas comienzan a incorporar, la diferencia social entre los sexos, desde sus primeros meses. Esto es vivido por ellos y ellas de forma natural. Se entablan vínculos con el mundo adulto, casi que a partir de esta diferencia. Los primeros años de vida están cargados de mandatos de cómo deben ser según sean niños o niñas, cómo deben portarse, como deben sentir y expresar sus emociones, como pueden y deben hablar, sentarse, etc. Aprenden a través de las experiencias que van teniendo.

En los últimos años, puede observarse en la sociedad uruguaya, el intento por reflexionar sobre estos aspectos, entendiéndolo como algo necesario para promover la igualdad. Teniendo como objetivo niños y niñas más libres, que puedan vivir según sus deseos e intereses, sin importar si esto responde o no al género asignado (Merchan y Fink, 2016). Desde los Centros de Educación Inicial se busca promover prácticas saludables en este sentido, pensando y deconstruyendo los estereotipos de género, tanto desde el trabajo con niños y niñas como también desde el trabajo con las familias. Poder mirar a través de la perspectiva de género supone poder revisar todo, desde lo más superficial hasta las creencias más enraizadas (Lamas, 1996).

Es así como la perspectiva de derechos y el enfoque de género, se encuentran, para complementarse y potenciarse, la perspectiva de género viene a

visibilizar cómo incide esta variable en la vulneración o no de derechos. Ambos enfoques se enriquecen mutuamente y permiten entender a la infancia como sujetos capaces de crear y recrear el entorno social en que habitan (OEA, iin, 2019)

Desde la perspectiva de género se habilitan espacios para deconstruir prácticas que están naturalizadas, pero que tienen un trasfondo que se busca erradicar, mediante preguntas que inviten a la reflexión tanto de los adultos como de niños y niñas. Es importante desde los Centros de Educación Inicial, abordar estos aspectos que se vienen mencionando.

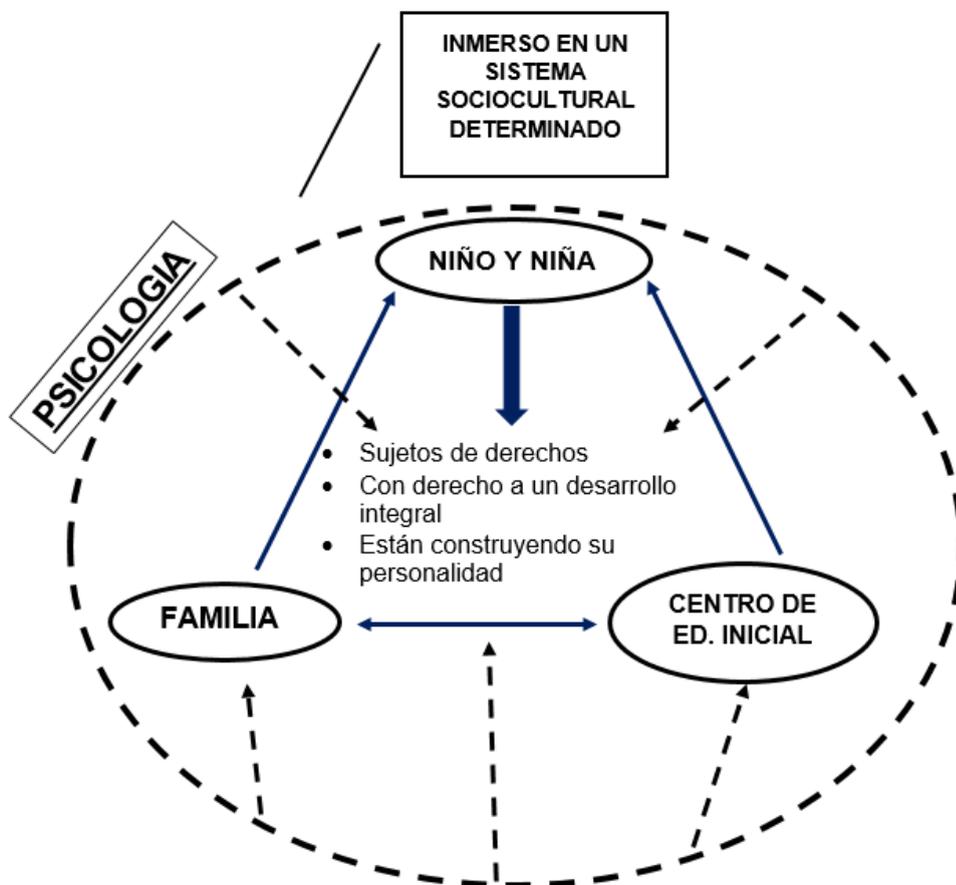
Para esto, hay múltiples dimensiones a tener en cuenta. Implica la formación personal de cada educador y educadora, el trabajo con familias que podrían estar reproduciendo estereotipos de género, y el trabajo con los niños y las niñas, que poco a poco comienzan a comprender, durante estos primeros años, las diferencias entre los sexos y casi que junto a esto las diferencias de género (Lamas, 1998).

Lo ideal sería, poder realizar intervenciones oportunas en su día a día, promoviendo espacios con igualdad de condiciones para todos y todas, en relación a esto dice Lamas (1998): “(...) en el terreno educativo es crucial eliminar las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género” (p.10).

A modo de conclusión y para dar lugar a los capítulos que siguen a continuación, se presenta un mapa, para orientar la lectura. Buscando visualizar mejor los distintos componentes a los que se hará referencia en los capítulos subsiguientes. El mismo no está formado por puntos aislados, sino que por el contrario, se habla de grupos de personas con realidades, experiencias y vivencias particulares, que hacen a cada situación única. En el día a día de los sujetos estos aspectos confluyen, entrando todas estas zonas en interacción, creando dinámicas y situaciones particulares. Tanto la familia, el Centro de Educación Inicial y el vínculo entre ellos, ofician de sostén para el desarrollo integral de niños y niñas, favoreciendo u obstaculizándolo.

Considerando las necesidades psicológicas de los niños y niñas de 4 y 5 años como sujetos de derechos que se encuentran en pleno desarrollo, se busca

aportar y reflexionar sobre herramientas y prácticas que potencien el desarrollo de todas las potencialidades de cada uno y cada una.



1

¹ Elaboración propia

2. CENTROS DE EDUCACIÓN INICIAL EN URUGUAY.

La educación inicial, que refiere a la educación durante los primeros años de vida. Al igual que la concepción de la infancia, se fue construyendo a lo largo de la historia. Para llegar a la situación actual, fue cambiando, teniendo diferentes momentos y prioridades, siempre en relación con la concepción de niñez que predominó en cada época.

Se hablará específicamente de Uruguay. Esta historia puede pensarse, en relación a dos momentos importantes para la educación inicial. El primero refiere a la historia en sí misma, es decir, cómo surge la visibilización de la educación durante los primeros años, el surgimiento de los primeros Centros destinados a la primera infancia y las transformaciones que fueron sufriendo a lo largo del tiempo, que junto al desarrollo de investigaciones y conocimientos sobre la primera infancia, se llega a una concepción de educación inicial con identidad propia.

El segundo momento, es más breve en cuanto a tiempo al anterior, pero implicó un gran cambio sobre la educación inicial. La ratificación de la CDN. Es a partir de la misma que surgen grandes movimientos, mayoritariamente a nivel jurídico, ya que como se verá, en la práctica estos cambios pueden resultar más difusos, quedando aún mucho por hacer.

En 1818 se crea lo que se conoció como “casa cuna” a cargo del Hospital de caridad. Siendo un centro que permite el depósito de los niños y niñas abandonados. Esto surge en respuesta a la situación que vive Uruguay en esta época, muy a grandes rasgos, se observaba un aumento de los grupos sociales marginados. Es importante recordar que durante el siglo XIX la infancia no era considerada una etapa trascendente en la vida de las personas. En 1877 se crea el “Asilo maternal” en el que se reciben niños y niñas de clase pobre de 0 a 8 años aproximadamente. En Marzo del año 1892 Uruguay, es el primer país de América Latina que crea un Jardín de infantes, fundado por Enriqueta Compte y Riqué. (Ivaldi, ca. 2011).

Luego de esto, surgen a lo largo de los años varias reformas educativas, que iban de la mano con los temas en agenda y al avance de las investigaciones relacionadas con esta etapa de la vida. La CDN, resulta un marco teórico que orienta y obliga a los estados firmantes a tomar todas las medidas que estén a su

alcance para estar en consonancia con lo que la convención plantea. Para Uruguay esto significa, la necesidad de creación de leyes que protejan y garanticen el cumplimiento de los derechos de la infancia, siendo el derecho a la educación el que se desarrollará en este apartado.

En octubre del año 1998 se decreta la ley 17.015, la misma establece las características y los objetivos de la educación inicial, si bien la CDN no se menciona de forma directa, puede observarse que se apunta a ello. También plantea la gratuidad y la obligatoriedad de la educación inicial en niños y niñas de 5 años (Etchebehere, 2012).

En septiembre de 2004, se crea mediante la ley 17.823, el Código de la Niñez y la Adolescencia, significando un gran avance en cuanto a lograr una ley que estuviera en consonancia con lo dispuesto en la CDN. En el año 2007 se promulga la ley 18.154 que habla de la obligatoriedad de la educación desde los cuatro años. En diciembre de 2008 se aprueba la ley 18.437: Ley General de Educación.

En el artículo 24 de la ley 18.437 se plantea a la educación inicial como necesaria a partir de los tres años. Establece también los objetivos que debe tener la misma, siendo la estimulación del desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual, apuntando a la educación integral de niñas y niños menores de cinco años (Etchebehere, 2012). La Ley General de Educación, establece todo el marco jurídico en relación a la educación de la primera infancia, habiendo recibido su última actualización en el año 2017.

En relación a la educación inicial, la Administración Nacional de Educación Pública, (en adelante ANEP), en el “Programa de educación inicial y primaria”, en el año 2008, establece que la enseñanza durante la Primera Infancia debe cumplir con características propias. Entre las más importantes se puede mencionar; un entorno disponible afectiva y emocionalmente que brinde seguridad a los niños y niñas entre ellos y ellas y con los docentes, estimular prácticas saludables en el manejo de conflictos, promoviendo la reflexión sobre estas situaciones, privilegiar el juego como metodología didáctica por excelencia, utilizando al mismo desde la pedagogía y como herramienta que permite el disfrute y placer de niños y niñas (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2008).

Tanto en la Ley general de Educación, como en el programa de la ANEP, se plantean objetivos que van en consonancia tanto con la concepción del niño y la niña como sujetos de derechos, como con lo planteado en torno a las necesidades de niños y niñas durante la primera infancia. Se busca promover el desarrollo integral desde los primeros años de educación, contemplando para esto “(...) el complejo entramado de interacciones entre los aspectos biológicos, sociales, afectivos; así como considerarlo como ser humano activo, imaginativo, competente, capaz” (Etchebehere et al., 2008, p. 84).

La importancia entonces de la educación inicial recae en la medida en que se pueda cumplir con los objetivos planteados. Es responsabilidad de los adultos que rodean a los niños y niñas poder garantizar su desarrollo integral, para esto, es fundamental poder satisfacer todas las necesidades para lograr el desarrollo del máximo de sus capacidades, promoviendo ambientes que les proporcione seguridad, cuidado y contención, en el que puedan ser vistos y escuchados (Etchebehere, 2012).

2.1 EDUCADORES Y EDUCADORAS.

Los Centros de Educación Inicial, se constituyen por los discursos predominantes en una sociedad determinada, incorporando en las prácticas pedagógicas los pensamientos, concepciones y la ética que predomina en el momento actual en que se vive (Morón, ca. 1999).

Se buscará profundizar en el rol de uno de los actores que conforman a los Centros de Educación Inicial, los y las educadoras y educadores, tienen una importante responsabilidad al pensar en el desarrollo integral de niñas y niños, por su relación directa con ellos y ellas, entablando vínculos tanto con estos últimos como con las familias de los mismos. En la relación educador/a-niño/a se encuentra la responsabilidad de los primeros por buscar asegurar el desarrollo y cumplimiento de derechos de los que son poseedores niña y niñas desde sus primeros años (Etchebehere, 2012).

Partiendo de la importancia que tienen los primeros años en la vida de las personas es que se necesita que los profesionales que compartirán tanto tiempo,

de forma diaria con ellos y ellas comprendan la importancia de su tarea (Lobo, ca. 1999). Este rol, de educadores y educadoras que trabajan en primera infancia, tiene, en consonancia con dicha etapa, características propias, resultando en una tarea compleja, compuesta por diferentes aristas, que en su interacción dinámica con lo cotidiano y la realidad de cada Centro, familia, niño o niña hacen situaciones únicas cargadas de subjetividad.

Cuando se comienza a asistir al Centro de Educación Inicial, aparece la figura docente, que en un primer momento trabajará sobre el vínculo, siendo importante que a partir de un clima emocional positivo, cada niño y niña vea en su educador/a un referente personal en quien puede confiar (Lobo, ca. 1999). Silva et al. (2016) plantean el término educación inicial de base segura, siendo aquellos educadores/as sensibles, y disponibles que proveen a los niños y niñas, una variedad de oportunidades para interactuar con objetos y personas.

La educación inicial de base segura, implica necesariamente al vínculo entre la familia y el Centro de Educación Inicial y la capacidad de colaboración entre ambos, se relaciona estrechamente con la coeducación, buscando que el vínculo entre los cuidadores familiares y profesionales se convierta en una red funcional para el desarrollo sociocognitivo de niños y niñas (Silva et al., 2016). Por parte de los cuidadores/as profesionales, es necesaria la empatía, la escucha, la disponibilidad física y afectiva, respetando los tiempos de cada niño y niña, pudiendo verlos y verlas como seres únicos con tiempos e intereses distintos (Lobo, ca. 1999).

La protección integral como objetivo de los Centros de Educación Inicial, debe ser llevado a cabo diariamente por las y los educadores y educadoras de los mismos, quienes proveen los cuidados que necesitan niñas y niños, contribuyendo de esta forma a la garantía de sus derechos (Etchebehere, 2012). La manera en que se ofrecen los cuidados básicos, durante la primera infancia en los espacios de educación, pueden dar cuenta de prácticas despersonalizadas o prácticas profesionales conscientes y respetuosas. La alimentación, higiene, sueño, protección etc, además de ser un derecho para niños y niñas también se vuelven fundamentales para garantizar un contexto favorable que potencie el desarrollo de los mismos (Lobo, ca. 1999).

Giorgi (2019), plantea la importancia de crear políticas públicas, destinadas a la primera infancia, con el objetivo de promover ambientes saludables, define a estos últimos como espacios con vínculos seguros, integrado por adultos sensibles a la comprensión de la demanda de los niños y niñas, que puedan brindar apoyo durante las crisis y respetar la diversidad cultural; climas sin violencia, en los que se promueva una interacción de calidad, con entornos físicamente protegidos que promuevan el desarrollo de la autonomía. Esto aplica a los Centros de Educación Inicial, y a los espacios que estos ofrecen.

Durante la primera infancia, la forma en que son leídas e interpretadas las necesidades de afecto, atención y protección, por los adultos, inciden en la formación de identidad del niño o la niña, y al trabajar con ellos y ellas desde edades tan tempranas es que se vuelve fundamental el poder dar respuestas acordes a las situaciones que niños y niñas plantean. Estas formas de responder, dan sentido a las experiencias que viven e influyen en la formación de su personalidad. Educadores y educadoras necesitan disponibilidad afectiva, psíquica, y física por las características propias de las necesidades de niñas y niños, y esto inevitablemente produce movimientos intrapsíquicos en los equipos de trabajo que deben ser atendidos para un desempeño del rol más saludable (Etchebehere, 2007).

Otro tema complejo, que interpela a la educación uruguaya en general y a la educación inicial, son las situaciones de pobreza en la que viven miles de niños y niñas. Frente a la cuales se desencadena un efecto dominó que termina perjudicando a la infancia y a todo ser humano que se encuentra inmerso en esta realidad social. Frente a las situaciones de pobreza las familias presentan dificultades para asumir sus funciones, esto repercute en las instituciones educativas, que consideradas como representantes del Estado se tornan en objeto de reclamo por parte de las familias, y en muchas ocasiones, estas demandas, terminan por exceder a las funciones para las cuales los Centros Educativos fueron creados (Etchebehere, 2007).

Estos reclamos, recaen sobre educadores y educadoras que se encuentran, por su tarea, “en la primera línea de fuego”, generando situaciones de desborde que repercutirán directamente en la práctica. Frente a esto, educadores y

educadoras se encuentran solos y desprovistos de cuidados por lo que se vuelve necesario pensar en estrategias de autocuidado ante cierta ausencia de dispositivos y políticas que permitan proteger al funcionario/a docente del desgaste mental que generan estas situaciones (Etchebehere et al., 2008).

Educadores y educadoras trabajan diariamente con niños y niñas para quienes la situación de pobreza es su realidad social. Se producen situaciones particulares con las que los docentes tienen que lidiar todos los días. Problemáticas, que implican para el equipo de trabajo de un Centro de Educación Inicial, sentirse desbordados/as, solos/as, respondiendo como pueden a situaciones para las que no siempre se está preparado/a. Sumándose otras demandas que terminan “excediendo ampliamente los límites de su quehacer, provocando impotencia al no poder dar respuesta a los pedidos de los cuales son depositarios” (Etchebehere et al., 2008, p. 298).

Cambón y De León (2007, citado por Etchebehere, 2012) llevan a cabo un estudio en el que se aborda la multidimensionalidad que atraviesa el ser docente y la vulneración existente en el trabajo que realizan. Se demuestra que el contexto sociocultural en el que se trabaja incide en un mayor o menor desgaste laboral. Siendo mayor el desgaste en los centros de alta vulneración social, aunque existen altos índices de desgaste en los centros de contextos más favorables. Los motivos que provocan el mencionado desgaste responden a factores distintos pero las características del agotamiento emocional, mental y físico son similares, variando sí el grado.

En respuesta a todo esto es que se plantea la necesidad de estrategias de autocuidado como también el trabajo a nivel grupal e institucional. Poder generar espacios de contención y acompañamiento al rol, ya que el desgaste que viven educadores y educadoras repercute directamente no solo en los niños y niñas con los que se vinculan, sino que también en ellos y ellas mismas, en su calidad de vida, a su salud mental y finalmente termina perjudicando a todo el equipo de trabajo y por ende al Centro de Educación Inicial (Etchebehere, 2007).

El equipo de trabajo, mediante las herramientas adecuadas, puede convertirse en protector y red de sostén primordial para los docentes, a través de espacios de diálogo donde se puedan expresar vivencias, reflexiones o pedir ayuda

y acompañamiento. Entonces los equipos de trabajo pueden oficiar como obstáculo si se encuentran desconectados y trabajando individualmente, esto incluso en muchas ocasiones puede ser consecuencia directa de la vulneración constante que se vive desde el rol docente. O bien, equipos bien gestionados, pueden ser motor de toda una institución y también a nivel personal sostén, de cada educador y educadora (Etchebehere, 2007).

Por ello, Etchebehere (2007), sugiere el trabajo con los equipos, utilizando diferentes metodologías que posibiliten el fortalecimiento de los equipos de trabajo, la incorporación de herramientas que posibiliten el abordaje de las estrategias de cuidado y autocuidado, espacios institucionales adecuados para trabajar, respaldar, sostener y cuidar a los docentes en su rol.

Otro aspecto que se debe buscar promover, es la formación permanente de los docentes, brindando espacios de capacitación y actualización de conocimientos, buscando informar sobre las últimas investigaciones y sobre la diversidad de enfoques destinados a la atención del desarrollo de la primera infancia (Etchebehere, 2007).

También pensar en reducir el número de niños/as que están a cargo por cada agente de la educación (Meyers, 1999). Al hablar de niños/as tan pequeños/as, demandan mucha atención, por lo que puede resultar muy difícil brindar una atención de calidad si se tiene a cargo un gran número de niños/as.

Se viene hablando de autocuidado de los equipos de trabajo, pero aún no fue definido, este término hace referencia, al poder atender y tender al bienestar personal de cada uno. Que desde las intervenciones se plantee cuidar a los equipos, promoviendo la importancia de poder cuidarse a uno/a mismo/a, para desde aquí poder cuidar a otros. Estos cuidados pueden pensarse desde los vínculos con otros, pudiendo diferenciarse estrategias de autocuidado en distintos niveles: personales, grupales e institucionales. Las primeras son aquellas que pueden desarrollarse individualmente y parten de un incentivo personal; las grupales, si necesitan de acuerdos, pero a nivel de los equipos de trabajo; por último las institucionales parten de una iniciativa del Centro, formando parte del proyecto institucional (Etchebehere et al., 2008).

Una sugerencia desde la psicología para el equipo docente, es la creación de espacios de diálogo y reflexión, en los que se pueda abordar mediante la metodología de taller las diferentes exigencias del rol. Así no solo se comparten experiencias, lo que resulta enriquecedor para el equipo docente si no que se promueve también la unión del mismo (Etchebehere, 2007).

2.2 LA EDUCACIÓN INICIAL A LA LUZ DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

La perspectiva de género está en estrecha relación con el enfoque de derechos, ambas se complementan y enriquecen. Cada vez se vuelve más necesario que las prácticas psicopedagógicas puedan planificarse a partir de la interacción de ambas perspectivas.

El proceso de socialización que comienza a partir del nacimiento del niño o niña, incluye, entre otras cosas, el aprendizaje de roles y la transmisión de construcciones sociales y culturales. Comienza primero dentro del círculo familiar y luego continúa en el Centro de Educación Inicial, donde junto a educadores y educadoras y entre pares se construyen y aprenden formas de vincularse. Niños y niñas aprenden en estos espacios, entre otros, a ser varones o niñas ya desde estas edades, comienzan a entender qué se espera de ellos y ellas, qué pueden hacer y que no según su sexo (INMUJERES, 2008).

Pensar la educación inicial desde la perspectiva de género implica hacerse preguntas sobre cómo están organizados los espacios físicos en la institución, cómo es el vínculo con la familia, ¿se propone la participación de ambos padres?. El enfoque de género abarca desde el lenguaje que se utiliza con niños y niñas, las formas de intervenir al momento de habilitar conductas y emociones, los juguetes que se ofrecen, los libros que se leen (INMUJERES, 2008). Poder pensar sobre estas preguntas, reflexionar y analizar, posibilitan una práctica deconstruida y consciente.

Se puede pensar en formas de intervenir y problematizar con niños y niñas desde los Centros de Educación Inicial, aspectos que incorporan el enfoque de género a la práctica educativa, es importante que desde la institución se

comprenda la posibilidad que se tiene de incidir positivamente en la producción de subjetividades no estereotipadas en lo que refiere al género (INMUJERES, 2008).

El juego, actividad que niños y niñas realizan por largos períodos de tiempo en su vida cotidiana. Desde la psicología evolutiva, el juego significa un instrumento complejo, que tiene componentes afectivos, cognitivos y socio-culturales, la observación de este comportamiento aporta a la comprensión del desarrollo de niños y niñas (Amorín, 2014b). Los juguetes son herramientas que se utilizan para el desarrollo de muchas actividades lúdicas, siendo dispositivos socializadores y educativos que contribuyen al desarrollo de la feminidad o masculinidad en niñas y niños, respectivamente (Álvarez et al., 2017).

Los juguetes, están fuertemente influenciados por los estereotipos de género, que junto con el fuerte componente socializador del juego, terminan por reproducir y enseñar a niños y niñas estos estereotipos (Álvarez et al., 2017). Por lo que la actividad lúdica puede ser reflexionada desde las instituciones de educación inicial. Los rincones destinados al juego libre dentro de los Centros pueden ser pensados con perspectiva de género. Por ejemplo generando momentos de libre actividad infantil, impulsando a que todos los niños y niñas del salón compartan los mismos espacios (INMUJERES, 2008).

Se puede pensar en rincones de disfraces, de construcción, de cocina, lo que importa es que los educadores y educadoras no estén ajenos/as a la actividad lúdica que desarrollan niños y niñas, interviniendo y problematizando si se dan conductas estereotipadas. De esta forma se invita a que todos los niños y niñas de la sala jueguen a todo, por ejemplo niñas en el rincón de construcción y niños en el rincón de cocina (INMUJERES, 2008).

El patio de juego, donde se desarrolla el juego libre de niños y niñas, es donde más puede observarse la reproducción de conductas sexistas de relacionamiento entre pares. Durante el tiempo del recreo se tiende a pensar que el proceso de aprendizaje se interrumpe, pero es el carácter espontáneo de la instancia de juego la que invita a observar como se establecen de forma libre las relaciones de un grupo (Graña, 2006), ¿cómo se distribuyen los espacios?, ¿a qué juegan?, ¿se dividen por sexo?, mediante la observación se pueden generar

intervenciones oportunas que posibiliten experiencias de aprendizaje en términos de igualdad.

Es necesario, para la incorporación de los conocimientos, que existan acuerdos institucionales en torno a la práctica profesional con perspectiva de género, ya que son éste tipo de acuerdos, los que permiten el desarrollo de toda una propuesta educativa con enfoque de género, posibilitando cambios más significativos tanto en niños y niñas como también en sus familias y en la comunidad (INMUJERES, 2008).

Otro aspecto a ser abordado desde los centros educativos es la responsabilidad sobre los cuidados de niños y niñas, se puede trabajar con las familias, promoviendo que la responsabilidad de cuidados y participación en la educación de niños y niñas la tienen tanto varones como mujeres, entendiéndose papá, mamá, abuelo, abuela, entre otros/as. Es una forma de lograr que, sin distinción ni de sexo ni de género todos los adultos referentes para el niño y la niña son responsables de su desarrollo y de su completo bienestar (INMUJERES, 2008).

Entonces desde los Centros de Educación Inicial, educadores y educadoras pueden desarrollar prácticas, que analizadas a través de la perspectiva de género, promuevan la igualdad de tratos y de posibilidades de todos los niños y niñas, que sin duda permite incorporar desde edades tempranas actitudes y conductas que cuestionen otras ya instaladas, permitiéndoles una forma distinta de ver las construcciones sociales, promoviendo formas más democráticas de relacionamiento sin importar el sexo (INMUJERES, 2008).

Otra área importante que puede pensarse desde la perspectiva de género, es el lenguaje y el uso que se le da al mismo, siendo una herramienta de comunicación con niños y niñas, que produce realidades. La forma en que educadores y educadoras se dirigen a ellas y ellos es muy importante para el desarrollo de su seguridad y para poder sentirse parte y en igualdad de condiciones de un grupo. Es por esto que se debe prestar especial atención al uso de los dos sexos cuando se alude a niños y niñas, a referirse a las personas que actúan como referentes adultos para niños y niñas por su nombre, a modo de no

confundir al niño/a, adjudicando una tarea de cuidado por ejemplo al sexo femenino, analizar y prestar mucha atención para no reforzar mediante el lenguaje conductas que esten socialmente adjudicadas a uno u otro sexo (INMUJERES, 2008).

Una pedagogía con enfoque de género, busca incluir el análisis que se viene planteando a todo el sistema pedagógico y vincular de los Centros de Educación Inicial. Es un desafío a nivel institucional, poder problematizar desde los equipos, darle lugar a estas cuestiones, produce las modificaciones necesarias no solo para una educación más humana, sino que también el aporte para el desarrollo de una educación integral (INMUJERES, 2008).

3. FAMILIAS.

Se alude con el término familia, al grupo de personas con lazos de parentesco. A lo largo de la historia se va dando un proceso social complejo que va organizando a la sociedad en estos grupos de consanguinidad. La familia como grupo organizado dentro de una sociedad responde al funcionamiento del sistema que la produce. (Etchebehere et al., 2008).

Durante la Revolución industrial (siglo XVIII), la familia es entendida en términos de consumo. Luego, como otro gran momento de cambio, surge la familia moderna que implicó una gran transformación; se crea la familia conyugal-nuclear, que comprendía sólo los vínculos más directos de consanguinidad, de esta forma se le logra dar mayor estabilidad a la familia como institución, pasando de ser funcional en términos de consumo a cumplir como función primordial la reproducción del sistema capitalista que se estaba desarrollando (Etchebehere et al., 2008).

Se consolida entonces el espacio privado de la familia, que, junto a la figura del patriarca y el surgimiento del “amor materno”, otorga el rol a la mujer del cuidado de los hijos e hijas y encargada del ámbito privado del hogar, el deseo de prosperar pasa a ser privilegio de los hombres. Se constituye así el modelo hegemónico de familia, que está muy instalado aún culturalmente. Si bien ha ido cambiando, desde diferentes aspectos, todavía continúa teniendo un lugar muy fuerte en la sociedad actual (Etchebehere et al., 2008).

Edward Shorter (1977, citado por Meler, 1998), respecto al punto de origen de la familia actual, plantea que no se basa en el amor romántico entre dos personas, sino que se sostiene a partir de la relación entre la madre y el hijo, por la creencia de necesitar un ambiente protegido para la crianza. Por un lado, puede pensarse, que a partir de esto, se instala la concepción del amor materno, mencionado más arriba y se le asigna a la mujer el rol de cuidados y encargada del hogar.

Por otro lado, se observa, la importancia de que la crianza, pueda desarrollarse en un ambiente seguro. Es importante para niños y niñas que puedan crecer en un ambiente en el que se sientan protegidos. La CDN (1989), en su artículo 8 y entendiendo la importancia que tiene para niños y niñas el ambiente en

el que se desarrollan, establece que es responsabilidad del estado asegurar la protección y asistencia necesaria para que las familias puedan cumplir su responsabilidad como garantes de derechos de sus hijos e hijas, entendiendo que “(...) el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión” (p. 8).

Levi Strauss (1974, citado por Meler, 1998), define a la familia como la unión más o menos duradera, socialmente aprobada, entre un hombre y una mujer y los hijos de ambos, se observa aquí el modelo hegemónico de familia monogámica y conyugal que en la actualidad es solo un tipo de estructura familiar, dentro de múltiples posibilidades. Si bien la estructura hegemónica de familia sigue instalada culturalmente en la sociedad uruguaya, la realidad a nivel social es que este modelo está cambiando (Etchebehere et al., 2008).

Al momento de trabajar con niños y niñas, en los Centros de Educación Inicial, las familias cumplen un rol muy importante que a veces puede estar invisibilizado. Uno de los aspectos que debe ser considerado es que, el modelo hegemónico de familia, planteado anteriormente, cada vez se aleja más, de la realidad de las familias de niños y niñas uruguayos/as, existiendo composiciones familiares con otras características; por ejemplo familias que adoptan, familias uniparentales, que son aquellas en las que solo se encuentra el papá o la mamá a cargo de los hijos/as, familias con hijos/as de parejas anteriores, entre otras (Dabas, 2000). Existe una gran diversidad de arreglos familiares, por lo que se vuelve importante, que desde el sistema educativo se amplíe la visión clásica de familia (INMUJERES, 2008).

Ampliar la visión, y entender la diversidad en términos de composiciones familiares, colabora a eliminar prejuicios, como el pensar que un niño o niña que no nace y crece en una familia tradicional, puede experimentar consecuencias en el desarrollo de su personalidad, de hecho en relación a esto, existe evidencia empírica que demuestra que “las composiciones familiares (...) no determinan las posibilidades de desarrollo de niños y niñas” (INMUJERES, 2008, p. 40), siendo la calidad de los vínculos con sus integrantes y las maneras de resolver ciertas situaciones, como separaciones, fallecimientos, etc, lo que define el desarrollo integral de los niños y niñas (INMUJERES, 2008).

El ideal de familia tradicional sigue imponiéndose, por lo que, muchas veces desde los equipos se termina por juzgar y etiquetar situaciones y/o creer que aquello que se aleja de la norma, o del universo de concepciones personales sobre un tema, produce consecuencias negativas en los niños y niñas que exceden a la institución, culpando y haciendo responsables a los padres, simplificando y encasillando situaciones, (Cottet, et al., 2009). Esto se vuelve contraproducente para el buen vínculo que debe promoverse centro-familia.

Desde los Centros de Educación Inicial, se pueden generar espacios para brindar herramientas que ayuden a los y las referentes familiares en las diferentes transiciones que la vida depare. Aquí recae la importancia de no juzgar por parte de los equipos, pudiendo brindar seguridad y tranquilidad ya que lo importante para las experiencias que viven y atraviesan niños y niñas no es la situación en sí, sino la manera de vincularse con ella, y las formas que se utilizan al momento de transmitir y transitar diferentes situaciones.

3.1 PRÁCTICAS DE CRIANZA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO.

En el proyecto “Parentalidades comprometidas” llevado a cabo por Balzaretto y Silva (2019) se busca desarrollar en los referentes familiares prácticas de crianza que tengan como objetivo principal el desarrollo integral de niños y niñas, promoviendo una participación activa y comprometida por parte de las familias, dentro de un marco de igualdad entre hombres y mujeres permitiendo así la corresponsabilidad parental.

Ana Cerutti (2015) define a las prácticas de crianza como aquellas acciones que buscan garantizar la protección y los cuidados que niños y niñas necesitan para su sobrevivencia, crecimiento y desarrollo. No es solo la satisfacción de las necesidades básicas, lo que sólo posibilitará la supervivencia, se incluyen también dentro del concepto la estimulación, las características de los vínculos, los dispositivos y los materiales que se le ofrecen a niños y niñas y los diferentes escenarios donde estas prácticas son llevadas a cabo. Las funciones de crianza no corresponden a una única persona, el escenario por excelencia es el espacio del hogar, pero no es el único.

Quizá pueda explicarse mejor este término a través de un ejemplo. Al hablar de crianza, no significa cumplir solamente con la tarea de, por ejemplo alimentar al niño/a, si no que junto con el alimento, la contención afectiva, el sostén en brazos en caso de tratarse de un/a bebé, es decir, la calidez humana que acompaña el dar alimento al niño/niña, hace de este acto, la alimentación para el caso, una experiencia que produce bienestar tanto físico como emocional, esto significan las prácticas de crianza, apostando al desarrollo integral (Violante, 2008).

A la situación de juego entre el niño/a con el adulto referente, se les llama juegos de crianza, definidos por Daniel Calmels (2004) como juegos que generan y enseñan una modalidad vincular que oficiará como matriz lúdica, como la base aprendida y que será puesta en práctica al momento de vincularse y jugar con otros, tanto pares como adultos.

Que a las prácticas de crianza se las pueda aprovechar como oportunidades para enseñar significa enriquecer estas situaciones, Rosa Violante (2008) habla de la “pedagogía de la crianza”, refiriendo a lo que se le transmite al niño/a durante el desarrollo de las actividades de crianza; saberes y valores sociales, conquista progresiva de la autonomía. Pensar en las actividades cotidianas, darles estabilidad, es decir que puedan llevarse a cabo dentro de un mismo horario, a través de un mismo esquema, brinda la posibilidad de anticipación a niños y niñas aportando a desarrollar sentimientos de seguridad que son tan importantes para todo el desarrollo de ellos y ellas.

A partir de lo antes dicho es que, la autora plantea que todas las actividades que se llevan a cabo en los Centros de Educación Inicial son de crianza, por lo que esta última es una responsabilidad y tarea compartida (Violante, 2008). Desde aquí, es que se entiende importante trabajar en las prácticas de crianza desde los Centros, propiciando escenarios donde se habiliten a las familias tiempos para compartir con los niños y niñas como una forma de potenciar el proceso de autonomía progresiva (Instituto del niño y Adolescente del Uruguay [INAU], 2019). Reforzando también así, el vínculo familia-niños/as-Centros de Educación Inicial.

En torno a la corresponsabilidad de género, es una forma que busca deconstruir estereotipos de género alrededor de las capacidades de cuidado y crianza, que se adjudican según el género y que sólo constituyen un mito social,

también colabora a la visibilización de cómo estos roles asignados generan desigualdades (Balzaretto y Silva, 2016). Estas dinámicas, pueden naturalizarse en la vida cotidiana siendo aprendidas por niños y niñas que desde temprana edad comienzan a observar y asociar roles relacionados al género de sus referentes, aprendiendo que esperan de cada uno/a según éstas lógicas (Torío, 2004).

Hoy en día, tanto el varón como la mujer trabajan, cumpliendo extensos horarios, por lo que pretender que solo la mujer asuma el rol de cuidado y responsabilidad por su hijo o hija se convierte en una situación injusta. Revisar estas prácticas resulta enriquecedor tanto para las familias como para la institución educativa, siendo muchas veces el centro, el único lugar en el que las familias puedan pensar y repensar estas cuestiones. (INMUJERES, 2008).

Al incluir la perspectiva de género, al trabajo con familias desde los centros educativos, lo que se busca es problematizar sobre aquellos estereotipos que ponen a las mujeres como responsables del cuidado (INAU, 2019). En el rol que asumen los integrantes de la familia, se puede estar naturalizando este tipo de creencias y también, desde los Centros, se le puede estar otorgando el rol de cuidado a los referentes adultos femeninos, sean madres, tías, abuelas, cuando por ejemplo se les llama si el niño o niña se siente mal, o que para las reuniones de padres, sea usual que solo asistan madres, abuelas o tías. Tener en cuenta la perspectiva de género permite poner sobre la mesa éstas cuestiones, pudiendo analizar cuánto hay en estas conductas de construcción social (INMUJERES, 2008).

Se debe fomentar y promover, desde los Centros de Educación Inicial, en primer lugar la participación por parte de las familias en la educación de niños y niñas, ésta promoción debe tener como característica la equidad entre los integrantes de una familia, sin importar sexo y edad (INMUJERES, 2008).

Un ejemplo podría ser desde los espacios en las que las familias participan en actividades propuestas por los Centros como: talleres, reuniones de padres y madres, jornadas recreativas, paseos; aprovechando estas instancias de encuentro para brindar elementos conceptuales que permitan la reflexión sobre la construcción social de la masculinidad y feminidad (INMUJERES, 2008).

3.2 VINCULO FAMILIA-CENTRO DE EDUCACION INICIAL.

La familia es importante para toda la vida de la persona. Durante los primeros años, es, en gran medida la responsable del crecimiento, cuidado y crianza de niños y niñas. En el artículo 5 de la CDN (1989), se plantea la responsabilidad por parte de las personas encargadas del niño/a, sean sus padres, tutores legales u otros miembros de la familia de brindarle a los niños y niñas que tienen a cargo “dirección y orientación” (p. 11), para que puedan ejercer los derechos que la convención les brinda, siempre en consonancia con la evolución de sus habilidades.

Lo dispuesto por la CDN toma especial relevancia durante la primera infancia por la importancia que significa la estimulación durante estos años, por realizarse sobre aspectos biológicos y psicológicos que recién están comenzando a desarrollarse y formarse y no, como en el caso de niños y niñas más grandes, donde estas estructuras ya están formadas (Etchebehere, 2007). No quiere decir que no sea fundamental la estimulación durante cada etapa del desarrollo del niño o niña, pero sólo durante la primera infancia tendrá la característica de ser primera experiencia que dará pie a otras, que tendrán como cimiento a la primera, haya sido favorable o no.

Durante la primera infancia el Centro de Educación Inicial y la familia son agentes claves tanto para el proceso de desarrollo como para el de socialización, ambos son insustituibles e indispensables para la educación de niños y niñas. Al no ser procesos que pueden darse por separado, ya que, desde diferentes roles, es una sola persona la que va al jardín y luego habita su hogar, se vuelve fundamental para garantizar y promover el desarrollo integral, que ambas instituciones puedan encontrar puntos de convergencia que les permita funcionar en conjunto, entendiendo que existe una corresponsabilidad para el logro eficaz de las metas educativas (Torío, 2004).

Entonces, es importante considerar la participación de las familias, dentro de los Centros de Educación Inicial, Dabas (2000), sostiene que la institución educativa tiene la oportunidad de promover la participación de las familias, pensando en diferentes formas para convocar a las mismas. Si bien habla

específicamente de las escuelas, es un aspecto que puede pensarse desde las instituciones de educación inicial.

Ahora bien, para lograr una participación activa, es necesario pensar en el concepto de participación, en lo que implica convocar. Es decir, para una participación activa es necesario el acuerdo entre dos partes, por lo que una vez que la institución asume la responsabilidad de convocar a las familias, se activa una necesaria flexibilización de las metas y las acciones desde las cuales se llevó a cabo dicha convocatoria. Para una invitación asertiva, se vuelve necesario apelar a un compromiso responsable en el que se pueda hablar sobre que están dispuestas a hacer, las familias, para obtener lo que se quiere, logrando a través de este proceso avanzar hacia la toma de decisiones compartidas, pasando aquí a una complejidad aún mayor (Dabas, 2000).

Siguiendo con lo planteado, y en busca de puntos de convergencia a partir de los cuales crear un ambiente de conocimiento y confianza mutua (Torío, 2004), es importante legalizar los saberes de todos, tanto de las familias como de los educadores y educadoras, esto implica poder correrse de la concepción de que todo el conocimiento viene por parte de los educadores/as, apostando a la diversificación de la información y el enriquecimiento de las partes, de esta forma no solo se logra la corresponsabilidad sino que también se habilitan contextos de confianza que permitan compartir experiencias, de las familias hacia el centro (Dabas, 2000).

Es en la familia donde el niño o niña tiene sus primeras experiencias, desarrollando sus primeros afectos e interacciones sociales. Cuando se comienza la asistencia a un Centro de Educación Inicial, esta última comienza a compartir con las familias el proceso educativo, velando tanto la familia como la institución, por el cumplimiento de derechos de niños y niñas (CCEPI, 2014). Respecto a la educación compartida, todavía es fuente de conflictos y discusión, relacionado a qué corresponde a cada institución y qué puede compartirse (Cottet et al., 2009).

Para lograr el desarrollo integral de niños y niñas, es indispensable que exista un vínculo de armonía y confianza entre el centro y las familias, siendo importante promover desde las instituciones, la participación activa, comunicación e interés por el proceso educativo de parte de las familias, ya que si existe una

continuidad entre ambos contextos, será más favorable y productivo para niños y niñas.

Es importante considerar este vínculo desde el comienzo del niño/a al Centro de Educación Inicial, ya que incidirá en el transcurso de las siguientes etapas educativas. La coeducación de las infancias, desde la toma de decisiones compartidas entre todos los actores que forman parte del proceso educativo de niños y niñas, potencia el desarrollo y la educación integral de ellos y ellas. (Llugain, 2014).

Este relacionamiento está lejos de ser sencillo, siendo quizá, por el contrario de los más complejos en la tríada niños/as - educadores/as - familias, por lo que trabajar en este vínculo se vuelve indispensable desde que el niño/a comienza a asistir al centro educativo.

CONSIDERACIONES FINALES.

El interés por la temática que se aborda en este TFG, fue el resultado de un proceso de búsqueda y construcción. En una primera instancia surge a partir de la práctica de grado, realizada como se dijo en un Centro de Educación Inicial, durante la cual se pudo vivenciar el rol del Psicólogo en un Centro destinado a la primera infancia, un rol que se caracterizaba por ser multi e interdisciplinario y por abarcar el trabajo con todos los actores que hacen a la Institución Educativa; niños y niñas, familias, equipo de trabajo y la comunidad. Se contó con una planificación de trabajo, diagnóstico situacional, objetivos para con cada agente de la Institución, que se lograron mediante diferentes metodologías como fueron; la observación, talleres tanto con niños y niñas como con las educadoras y también las familias.

Logró ser una práctica con un quehacer pre-profesional muy completo, brindando un panorama muy amplio y enriquecedor sobre todas las dimensiones que se pueden abordar desde la psicología en los Centros de Educación Inicial. La concepción de el niño y la niña como sujetos de derechos fueron el centro de toda la práctica, desarrollando y planificando cada actividad desde esta concepción, promoviendo el desarrollo integral de niños y niñas desde etapas muy tempranas, brindando información a las familias y al Centro al respecto.

Por otro lado, a través de la búsqueda bibliográfica que permitió la construcción del marco teórico, quien fue tutora de este TFG brinda un libro, que aporta y enriquece lo que se iba planeando; “Ni una menos. Desde los primeros años. Educación en género para infancias más libres” (2016). Por eso se refiere que el trabajo formó parte de un proceso, siendo que la idea inicial surge por la práctica pero durante la búsqueda de delimitación de la temática se fueron sumando aspectos que complejizan y enriquecen lo que se busca reflexionar. El libro mencionado, que es el resultado del trabajo de Cecilia Merchan y Nadia Fink (2016), consta de diferentes apartados escritos por mujeres que abordan diferentes temáticas, todas vinculadas a la perspectiva de género y la primera infancia, abordando desde aquí diferentes cuestiones que hacen a la realidad de los Centros educativos y de toda la sociedad, que necesitan ser pensadas, reflexionadas, deconstruidas. Es así como surge el eje de la perspectiva de género para analizar las diferentes situaciones, como el juego, los juguetes, vínculos con niños y niñas, vínculos entre los adultos referentes, roles, prácticas de crianza, desde la

perspectiva de género, visibilizando algunas desigualdades en relación al género, basadas en estereotipos de género que necesitan ser repensadas y erradicadas.

A lo largo de toda la elaboración del trabajo, a través de la lectura, y la articulación de las diferentes perspectivas, se puede observar todo lo que la psicología tiene para aportar a las cuestiones abordadas, funcionando también como eje que atraviesa y enriquece todas las concepciones. Adquiriendo también versatilidad en la forma de aportar y vincularse con las diferentes temáticas; ya sea desde el rol de un profesional psicólogo/a que desarrolla su función dentro de un centro educativo, desde la teoría, con los aportes de las diferentes ramas de la psicología que hablan sobre el desarrollo de la personalidad, la formación de subjetividad, la creación y el sostenimientos de diferentes vínculos, la resolución de conflictos, entre muchísimos otros aspectos. También como herramienta de trabajo, estando presente en el rol de cada educador/a, se la puede utilizar sin duda como herramienta para un desempeño del rol tanto más saludable para uno/a mismo/a como para un desarrollo de tareas más eficaz. A su vez, lo que puede aportar a las familias, y a las prácticas de crianza que ellas ejercen. Si se quiere pensar a niveles más macro, como lo que aporta al Estado, al momento de creación de políticas públicas destinadas por ejemplo al desarrollo, protección o educación integral de niños y niñas, al desarrollo y evaluación de programas.

Si bien existe mucha bibliografía e investigaciones al respecto, son temas que se renuevan y cambian a gran velocidad por lo que resulta de gran importancia por un lado el desarrollo de investigaciones que den cuenta de los cambios y promuevan un crecimiento que esté acorde a la rapidez de los cambios sociales. Por otro lado, la necesidad de brindar posibilidades de formación permanente a todos, profesionales o no, que se encuentran en contacto con niños y niñas. En relación a esto es fundamental el apoyo y el compromiso del Estado a estas cuestiones. Todo lo que se ha ido planteando, necesita de acciones conjuntas, que a lo largo del trabajo, se sugiere en relación a los diferentes actores, algunas apuntan a los padres, otros a educadores y educadoras o a la institución, pero también se apela a la responsabilidad del Estado en muchas de las problemáticas, a la creación de políticas públicas. Las personas a cargo de la toma de decisiones a nivel estatal, deben entender que el gasto en la educación integral de la primera infancia es una inversión, para así generar una voluntad política (Myers, 1999).

Es mucho el camino recorrido, y sin desmerecer eso, no se puede perder de vista que aún queda mucho por recorrer, el respeto por los derechos de todos los niños y todas las niñas, sigue siendo un asunto pendiente. La situación de extrema vulnerabilidad que hoy en día atraviesan niños y niñas, de todas las edades, debe interpelar a toda la sociedad, la violencia, el abuso, la no satisfacción de las necesidades básicas, no debería formar parte de la realidad de ningún niño/a.

Este TFG intenta ser un aporte a la importancia que tiene poder brindar un desarrollo integral para la constitución psíquica de los sujetos. El compromiso con ellos y ellas debe estar, primero porque por su corta edad, y su gran vulnerabilidad su crecimiento y las características y posibilidades que tendrá dependen directamente de los adultos y de la sociedad en la que se encuentran inmersos/as. Segundo porque cuidar y respetar a la infancia sienta los valores de las nuevas generaciones. Niños y niñas son futuro por lo que trabajar, investigar y reflexionar sobre infancia significa la posibilidad de una sociedad más justa, más saludable, más libre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Primaria. (2008). *Programa de educación inicial y primaria*. ANEP.

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

Álvarez Rodríguez, N., Carrera Fernández, M. V. Y Fernández Cid, X. M. (2017) ¿Juegos de niñas y juegos de niños? la influencia de los estereotipos de género en la elección de juguetes. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (5), 330-333.

<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2830>

Amorín, D. (2014a). *Apuntes para una Posible Psicología Evolutiva*. Psicolibros.

Amorín, D. (2014b). *Introducción a los métodos y técnicas para la investigación en Psicología Evolutiva*. Psicolibros.

Balzaretto, M. Y Silva, P. (Comps.). (2019). *Diálogos para la promoción de parentalidades comprometidas con la primera infancia*. Sistema de cuidados, INAU. <http://repositorio.mides.gub.uy:8080/xmlui/handle/123456789/1560>

Balzaretto, M. y Silva, P. (2019). Hacia la promoción de parentalidades comprometidas en el marco de la atención de la primera infancia del Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay. En Angeriz, E., Carbajal, S., De León, D. (Comps.), *Educación y psicología en el siglo XXI* (Vol. 3, pp. 25-34). Universidad de la República, Comisión Sectorial de Investigación Científica. https://www.csic.edu.uy/sites/csic/files/Angeriz_Educacion%20y%20psicolog%C3%ADa%20en%20el%20siglo%20XXI%20vol%203_PSICO.pdf

Bustelo Graffigna, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva*, 8(3), 287-298.

<https://www.redalyc.org/pdf/731/73125097004.pdf>

Calmels, D. (2004). *Juegos de crianza: el juego corporal en los primeros años de vida*. Editorial Biblos.

- Carrasco, J.C. (2014). Psicología evolutiva y desarrollo. En Amorín, A. *Introducción a los métodos y técnicas para la investigación en Psicología Evolutiva*. (pp. 9-38). Psicolibros.
- Cerutti, A. (2015). *Tejiendo vínculos entre el niño y sus cuidadores. Desarrollo infantil y prácticas de crianza*. UNICEF, Ministerio de Salud Pública, Uruguay Crece Contigo.
https://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=159
- Cottet, S., Pérez, C., Martínez, G., Sena, C. (2009). ¿Es posible la crianza compartida entre las familias y el jardín maternal? En. Marotta, E., Rebagliati, M. S. y Sena, C. (Coords.). *¿Jardín maternal o educación maternal?* (47-58). Novedades Educativas.
- Dabas, E. (2000). Compartiendo territorios: relaciones familia-escuela. *Ensayos y Experiencias*, 7(36), 14-23.
file:///C:/Users/Romina/Downloads/COMPARTIENDO_TERRITORIOS_RELACIONES_FAMI%20(1).pdf
- Etchebehere Arenas, G. (2007). *Cuidado y autocuidado de los equipos*. CAIF, INAU, Ministerio de Desarrollo Social.
[file:///C:/Users/Romina/Downloads/CUIDADOZYAUTOUIDADOZDEZLOSZEQUIPOS%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Romina/Downloads/CUIDADOZYAUTOUIDADOZDEZLOSZEQUIPOS%20(1).pdf)
- Etchebehere Arenas, G. (2012). *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Colibrí.
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4549/1/Psico-Echebehere_2013-04-19.pdf
- Etchebehere Arenas, G., Cambón, V., Zeballos Fernández, Y., Fraga Fernández, S. R., Silva Cabrera, P. S., De León Siri, D. (2008). *La educación inicial: Perspectivas desafíos y acciones*. Psicolibros Universitario.
- Giorgi, V. A. (2019). Primera infancia: Políticas Públicas. En Pimienta Fernández, M. J. (Coord.). *Primera infancia: debates contemporáneos* (75-82). Psicolibros.

- Giorgi V. A. (2019). 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: entre movimientos instituyentes y fantasmas de restauración. *Sociedad e Infancias*, 3, 329-334. <https://doi.org/10.5209/soci.63797>
- Graña, F. (2006). *El sexismo en el aula. Educación y aprendizaje de la desigualdad entre géneros*. Nordan-Comunidad.
- Instituto Nacional de las Mujeres, Gurises Unidos. (2008). *Primeros pasos: Inclusión del enfoque de género en educación inicial*. Pamesur S.A. http://guiaderecursos.mides.gub.uy/innovaportal/file/40690/1/manualprimero_spasos.pdf
- Ivaldi, E. (2011). *La Educación Inicial del Uruguay. Su origen como política pública estatal 1870-1900: De la casa cuna a la escuela elemental*. Consejo de Educación Inicial y Primaria. <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/52806>
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*, (8). https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf
- Lobo, E. (ca. 1999). La importancia de la formación de los Educadores y Educadoras de Primera Infancia. En *Primera infancia: Aportes a la formación de educadores y educadoras* (pp. 19-23). Agencia española de Cooperación Internacional.
- Llugain Carlesi, C. (2014). La construcción del vínculo familia-escuela en el ingreso a educación inicial: estudio de caso de un jardín de infantes [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Colibrí. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/4886>
- Meler, I. (1998). La familia. Antecedentes históricos y perspectivas futuras. En Burín, M. y Meler, I, *Género y familia: Poder, amor y sexualidad en la construcción de subjetividad* (pp. 31-70). Paidós.

- Merchán, C y Fink, N. (Comp.). (2016). Introducción: Infancias más libres. En Merchán, C y Fink, N. (Comp.). *Ni una menos desde los primeros años: Educación en géneros para infancias más libres*. Las Juanas, Chirimbote.
- Morón Sompolski, S. (ca. 1999). Los servicios de calidad de atención a la infancia. En *Primera infancia: Aportes a la formación de educadores y educadoras* (pp. 43-50). Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Myers, R. G. (1999). Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y El Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro. *Revista Iberoamericana de educación*, 22, 17-39.
<https://doi.org/10.35362/rie2201020>
- Naciones Unidas (1989, Noviembre 20). Convención sobre los derechos del niño.
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Ochaíta Alderete, E. y Espinosa Bayal, M. A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes: Necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*. McGraw-Hill.
- Oficina de Planeamiento y Presupuesto, Ministerio de Desarrollo Social, Uruguay crece contigo, Centro Coordinador de la Educación en la Primera Infancia. (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos: Desde el nacimiento a los seis años*.
<https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Marco%20curricular%200%20a%206.pdf>
- Organización de los Estados Americanos, Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes. (2019). *Infancia y género: Un encuentro necesario*.
<http://www.iin.oea.org/pdfiin/publicaciones/2019/Infancia%20y%20G%C3%A9nero%20-%20Un%20encuentro%20necesario.pdf>
- Silva, P., Cambón, V., Salinas Quiroz, F. (2019). Educación inicial de base segura. Estudio transcultural. En Angeriz, E., Carbajal, S., De León, D. (Comps.), *Educación y psicología en el siglo XXI* (Vol. 3, pp. 25-34). Universidad de la República, Comisión Sectorial de Investigación Científica.

https://www.csic.edu.uy/sites/csic/files/Angeriz_Educacion%20y%20psicolog%C3%ADa%20en%20el%20siglo%20XXI%20vol%203_PSICO.pdf

Torío López, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*. 83, 35-52.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/4392/01720073000074.pdf?sequence=1>

Uruguay (1998, octubre 29). Ley n° 17.015: Dictase normas referentes a la educación inicial que se dispensa a niños menores de seis años.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17015-1998>

Uruguay (2004, septiembre 14). Ley n° 17.823: Código de la Niñez y la Adolescencia.

<https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>

Uruguay (2007, julio 13). Ley n° 18.154.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/18154-2007>

Uruguay (2009, enero 16). Ley n° 18.437: Ley general de educación.

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

Violante, R. (2008). ¿Porqué pedagogía de la crianza?. En Soto, C. A., Violante, R., Fernandez, A., Rebagliati, M. S., Vasta, L. E. y Ynoub, R. C. *Pedagogía de la crianza: Un campo teórico en construcción* (pp. 23-54). Paidós.