



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TRABAJO FINAL DE GRADO

Monografía

“Concepción de infancia y enfoque de derechos en
planes y programas de primera infancia”

Estudiante: Verónica Gutiérrez Daissón – 5.208.078-4.

Tutora: Verónica Silvia Cambón Mihalfi

Revisor: Raúl Darío de León Siri

Montevideo, abril 2024

Índice:

| | |
|---|----|
| Resumen: | 1 |
| Introducción: | 1 |
| Primera infancia, concepción de niñez y perspectiva de derechos:..... | 3 |
| Educación en la primera infancia y derechos: | 12 |
| La perspectiva de derechos en los planes de formación docente: | 18 |
| Concepción de infancia y derechos de infancia en los marcos curriculares: | 22 |
| Aportes de la psicología:..... | 28 |
| El rol del psicólogo en la educación: | 33 |
| Conclusiones: | 37 |
| Referencias Bibliográficas:..... | 40 |

Resumen:

En el presente trabajo se busca hacer un abordaje monográfico acerca de la concepción de infancia y el enfoque de derechos en los planes y programas de primera infancia de nuestro país. El mismo da cuenta de un recorrido por los antecedentes teóricos de la primera infancia, la concepción de niñez y la perspectiva de derechos. Se verán explicados el origen de la educación en la primera infancia y el desarrollo cronológico de los derechos de infancia desde sus comienzos hasta la actualidad. Propone además visiones y opiniones de diferentes autores sobre los mismos y su aplicación en la actualidad en los planes y programas curriculares para la educación en primera infancia. Esto se lleva a cabo a través de un análisis detallado de los programas y planes, desde el programa de educación inicial para tres, cuatro y cinco años de Anep en 1997, hasta el marco curricular nacional del 2023. Posteriormente en el trabajo se realiza un recorrido por los importantes aportes que ha efectuado la psicología al campo de la educación con autores como lo son Freud, Piaget, Vygotsky y Bowlby. A su vez, se destaca la importancia del rol del psicólogo en las instituciones educativas, cuáles son las perspectivas y debates que giran en torno a su figura en este ámbito, cuáles son los aportes que el mismo puede realizar y cuáles son las características esperadas en dicho profesional para este campo. Finalmente se podrán observar las conclusiones obtenidas en relación a todo el trabajo expuesto.

Palabras clave: Concepción de infancia, derechos de infancia, psicología educativa, rol del psicólogo educativo.

Introducción:

El presente trabajo se elabora en el marco de diversos aprendizajes que han ido surgiendo a lo largo de la carrera de psicología concretamente en sus últimas instancias. Se han realizado prácticas en relación a la infancia concretamente la práctica de intervenciones en educación inicial y de intervenciones psicopedagógicas en educación primaria.

La práctica de intervenciones en educación inicial consistió en una EFI de profundización de intervenciones en dicho ámbito promotoras de derechos de infancia, lo que permitía incursionar en los diferentes roles y perspectivas del trabajo del psicólogo como garante de los derechos de niños y niñas. En dicha práctica se

priorizaba el trabajo grupal con niños, niñas, familias y otros actores institucionales, con el objetivo final de promover el desarrollo integral y los derechos de infancia. Se trabajó en interdisciplina con estudiantes de psicomotricidad, nutrición, educación física, maestro en primera infancia que también realizaban sus prácticas en el jardín Enriqueta Compte y Riqué. Consistió, a su vez en la conformación de un equipo psicológico que intervino e investigó en el ámbito de la educación inicial con el propósito de promover la salud integral. En concreto trabajamos sobre el pasaje de los grupos de cinco años a primer año de educación primaria, abordando desde sus emociones, desde sus expectativas y desde sus miedos, con el fin de lograr un pasaje a primero en donde ya supieran que iban a encontrar, donde ya no hubiera tantos nervios ni tanta ansiedad ante lo nuevo y desconocido. Siempre enmarcado en los derechos de infancia.

Por otra parte, la práctica de intervenciones psicopedagógicas en educación primaria implicó también un acercamiento al rol del psicólogo en las instituciones educativas. El enfoque de esta práctica es diferente al de la práctica de intervenciones en educación inicial ya que se enmarcó en la línea de simbolización y subjetivación en contextos educativos desde la perspectiva de la psicopedagogía clínica y de la prevención en etapas iniciales de la escolarización. El objetivo radicaba en a través de conceptos teóricos que enmarcan las intervenciones, se diseñaron y analizaron estrategias de prevención para el desarrollo de procesos de escolarización saludables con temáticas emergentes de las observaciones de las dinámicas del aula, de las demandas docentes y de los talleres orientados a las familias.

Por último, es importante destacar la importancia de la optativa “Construyendo una cultura de escucha en primera infancia que ha sentado las bases para el establecimiento de las interrogantes que llevaron a la construcción de este trabajo.

A raíz de toda esta trayectoria en relación a las prácticas y la optativa realizada es que surgió la problemática del presente trabajo, en el cual la intención era la de analizar en profundidad como se visualizan en los marcos y planes de educación inicial la concepción de infancia y los derechos de infancia. Si bien ambas prácticas presentaron enfoques de trabajo diferentes, ambas se han complementado en distintos aspectos para dar una visión más amplia del rol del psicólogo en la institución educativa, lo que permitió el abordaje en esta monografía más profundo de su trabajo en el ámbito, así como abrir las interrogantes en relación a cómo desde su rol se puede aportar y profundizar con respecto a la garantía de los derechos de infancia en la etapa de educación inicial.

Primera infancia, concepción de niñez y perspectiva de derechos:

Cuando trabajamos en relación a la infancia, sea en el contexto que sea, en la educación, en la salud etc es sumamente importante tener nociones claras con respecto a la primera infancia, a la concepción de niñez y a la perspectiva de derechos. Esto es debido a que un claro conocimiento con respecto a las edades con las que estamos trabajando es indispensable a la hora de intervenir con ellas, a la vez que resulta necesario dar cuenta del posicionamiento del que se parte.

Desde el punto de vista de Leonor Jaramillo entendemos a la primera infancia como el período de vida de crecimiento y desarrollo que abarca desde la gestación hasta aproximadamente los 7 años. Se caracteriza por la rapidez en los cambios que ocurren y de ella depende la evolución posterior del niño en relación a lo motriz, el lenguaje, la función cognitiva y socioafectiva (Jaramillo, 2007, p. 110). A su vez la autora Iglesias la conceptualiza como que “la infancia es una multiplicidad de grupos, rasgos, visiones, intereses y afectos” (Iglesias, 1996, p.5). Siguiendo a la autora Suspes, para que la evolución del niño sea óptima el mismo debe crecer y desarrollarse en un entorno favorable “para poder ofrecerle una educación inicial a nivel biofísico, psicológico, social y espiritual y así pueda desarrollar actividades como hablar, jugar, ver, recordar, escribir, pensar, razonar, etc.” (Suspes, 2014, p. 178). Suspes enfatiza en la importancia del apoyo, la comprensión y estimulación por parte de los padres, maestros y adultos que formen parte de la vida del niño favoreciendo un escenario donde se desenvuelva y permita su aprendizaje, siendo el mismo reconocido como un sujeto de derechos (Suspes, 2014). Aquellos niños que hayan crecido en familias con bajos recursos económicos y emocionales encuentran un camino con más obstáculos para alcanzar todo el potencial en relación a su desarrollo cognitivo, físico y socioemocional.

La concepción que se tenía sobre la niñez fue cambiando con el tiempo. En la Antigua Roma y Grecia se podían visualizar los primeros indicios de niño como sujeto de derechos, en donde se creía en una educación que fuese liberal y con un enfoque en el desarrollo mente-cuerpo del individuo. Los principales precursores de estos pensamientos fueron los filósofos Plutarco, Platón y Aristóteles. Surgieron intereses sobre la medicina y la salud infantil y la presencia de la adolescencia en el teatro. Aristóteles fue quien se interesó particularmente en la “formación de hombres libres” e hizo una descripción de los distintos períodos de la vida del niño y como en función de

ellos ir desarrollando apropiadamente su educación. El enfoque de la educación era prioritariamente sobre los varones ya que se consideraba el hecho de que la mujer estudiara filosofía como un acto de libertinaje e inclusive como peligroso (Enesco, 2009).

Posteriormente estos avances en la educación y la concepción del niño se vieron truncados durante el cristianismo y la edad media ya que se dejaron de lado los pensamientos sobre la formación de hombres libres, la salud y el desarrollo educativo del niño para dar paso a la idea del niño como un “hombre pequeño”, en donde “no hay evolución, cambios cualitativos, sino cambio desde un estado inferior a otro superior, adulto” (Enesco, 2009, p. 3). La concepción central de infancia aquí radicaba en preparar al niño para servir a Dios y era completamente sometido a la autoridad de la iglesia. Y a su vez “el niño fue visto como un ser perverso que debe ser socializado y redimido a través del castigo y la disciplina.” (Caballero et al, 2013, p.44). Al ser la infancia poco valorada el nivel de mortalidad entre los 0 y 5 años de edad era muy elevado. Se llegaba incluso al caso de que debido a la falta de recursos de las familias el niño podía ser regalado, vendido o abandonado. Siguiendo a (Jaramillo, 2007) se puede identificar que durante el siglo XV se concibe al niño como un ser indefenso que debe ser cuidado, surgiendo así la idea del niño como “propiedad”. Por otro lado, la autora expresa que durante el siglo XVI y XVII “se le reconoce con una condición innata de bondad e inocencia y se le reconoce infante “como un ángel”, el niño como “bondad innata”” (Jaramillo, 2007, p. 111).

Avanzando en la historia es recién en la época del Renacimiento donde los pensamientos de la Antigua Roma y Grecia son retomados, siendo Luis Vives quien expresa su interés por “la evolución del niño, la educación de “anormales” y por la necesidad de adaptación de la educación en distintos casos y niveles” (Enesco, 2009, p. 3) siendo que también se centró en la preocupación por la educación de las mujeres. Otro autor relevante fue Comenius quien también insiste en la educación mixta y destaca el papel de la madre como primera educadora.

Durante el siglo XVII se observa un cambio en el paradigma existente sobre la infancia en el cual “comienza a configurarse la ternura en función de la infancia, sin embargo, existe un pensamiento ambivalente que contrapone dicha ternura con la severidad que supone la educación formal” (Niñez G, 2006, p.56).

En el siglo XVIII se resalta la figura de Jaques Rousseau quien escribió “*Émile ou de l'éducation* (1762) y contiene una serie de principios básicos sobre cómo educar

a los niños, convirtiéndose en un libro muy de moda en la alta sociedad francesa” (Enesco 2009, p. 4). Una de sus ideas más influyentes y conocidas es la de que el niño es bueno por naturaleza. Por otro lado, Locke, es quien considera que la educación es la que debe adaptarse al nivel del niño, una idea bastante similar a la que expresaba Aristóteles muchos años antes. Según Jaramillo “en el siglo XVIII se le da la categoría de infante, pero con la condición de que aún le falta para ser alguien; es el infante “como ser primitivo” (Jaramillo 2007, p. 111). Otro destacado pensador de la época fue Froebel quien promovió ideas relacionadas al “kindergarten” quien señala que “debiera existir una continuidad educativa entre escuela, hogar y comunidad, además de hacer hincapié en el juego infantil como promotor del desarrollo y la necesidad de interacción y contacto entre padres e hijos” (Caballero et al, 2013, p. 44). Siguiendo en la historia hubo un cambio de paradigma en la concepción de la infancia. Más aún, se ha dicho: la edad moderna “descubrió” la infancia. “Aquello que se encontraba oculto, tapado, era debido a que la infancia resulta casi siempre invisible o con frecuencia se la confunde con la naturaleza” (Iglesias, 1996, p.1). La autora especifica que el hecho de descubrir la infancia implica manifestar lo que se encontraba oculto, destapar aquello que estaba tapado y autores de este siglo contribuyeron a esa visibilidad de la infancia como concepto. Al verse la infancia meramente desde una concepción biológica estamos dejando de lado aquellas dimensiones importantes que engloban a la infancia desde lo social, en relación al peso social, económico y cultural que también implica, tal y como se lo ve al pensar en la adultez. Esto conduce a que escatimemos en sus derechos y responsabilidades (Iglesias, 1996).

Como se ha visualizado hasta ahora las infancias han ido cambiando a lo largo de la historia, de las épocas y de las culturas. En relación a nuestro continente América, siguiendo a la autora Iglesias, se puede remitir a aquellos testimonios que han quedado de las culturas precolombinas referentes a la infancia. “De las imágenes y comentarios del Codex Mendoza que describe los métodos pedagógicos utilizados por los aztecas, podemos inferir una infancia altamente socializada en el seno de la familia y la comunidad. Casi diríamos, una infancia para la comunidad.” (Iglesias, 1996, p. 2). En cuanto al rol masculino se observó que durante la adolescencia el varón tendrá una educación religiosa o guerrera, mientras que la mujer desempeñará actividades del hogar como la costura y el tejido, esperando el día de su boda.

Un dato importante a tener en consideración es que los estudios científicos sobre el niño dan inicio en la segunda mitad del S. XIX. “Esto se puede atribuir a la teoría de la evolución de Darwin. Además, a finales de ese siglo se plantean una serie de

problemas prácticos en relación con las técnicas de crianza y educación de los niños” (Enesco, 2009, p. 5). Son el Estado y escuela las dos grandes instituciones que hacen emerger a la infancia de las "estructuras profundas de la historia" (Iglesias, 1996, p.3). La autora explica que es el Estado quien comienza a privatizar la escuela, sustrayéndola de la familia y de la comunidad, con la finalidad de proporcionar una socialización diferente, uniformizante, buscando la formación y el disciplinamiento futuros.

Es durante el siglo XIX que el Estado comienza su intervención en contra del trabajo infantil debido a que es considerado como un obstáculo para la escolarización. En América Latina este proceso Estatal recién comienza a llevarse a cabo a finales del siglo XIX, y se desarrolla solamente en espacios urbanizados y una fiel copia de los modelos europeos y norteamericanos. Esto incluía grandes desventajas ya que no se contaba con profesionales apropiadamente formados ni con materiales pedagógicos que estuvieran culturizados para poder usarse en países de Latinoamérica, además que los pueblos rurales quedaban por fuera de este proceso (Iglesias, 1996). A su vez en cuanto a lo “normativo” se establecieron muchas normas, leyes e instituciones relacionadas a la infancia, dejando de lado lo religioso o filántropo, esto conllevó también al surgimiento del concepto de “menor” como aquel que era irregular, que iba en dirección diferente a lo socialmente establecido. Según Iglesias esto se realizó “con base en una "doctrina", se los institucionalizó para protegerlos de sí mismos”. Siguiendo en la misma línea (Niñez G, 2006) plantea que detrás de este concepto de “menores” descubrimos que los niños son entendidos como objetos que deben ser protegidos, debido a que este concepto está vinculado a procesos judiciales y de protección social. Actualmente se ha ido dejando de lado la utilización de la palabra “menores” para definir a los niños y se comienzan a utilizar otros términos, como el de “niños y niñas” siendo que el cambio más evidente es en el ámbito de la justicia donde se pasó de “juzgado de menores” a “tribunales de la familia”. El término “menores” era mayormente utilizado para definir a aquellos niños sin hogar, pobres, infractores de la ley o en riesgo social, los niños que formaban parte de las clases medias o altas no eran calificados con tal concepto, por lo cual el mismo podría ser considerado como una definición discriminatoria.

Por otra parte, entre el siglo XIX y mediados del siglo XX, “la pedagogización de la infancia da lugar a una infantilización de esta parte de la sociedad” (Niñez G, 2006, p.56). De esta forma el autor afirma que se ha ido efectuando una idea del sujeto-niño el cual dentro de la institución educativa debe ser obediente, heterónomo (sometido a un poder externo) ya que debe ser protegido por un adulto lo cual conlleva a una

dependencia con el mismo. Aun así, esto lleva a un proceso en el cual la sociedad comienza a amar, proteger y considerar a los niños, ubicando a la institución escolar como eje central (Niñez G, 2006).

Es recién en el siglo XX cuando se comienza a pensar en esta perspectiva del niño como sujeto de derechos, hasta entonces la infancia no era reconocida como un período con sus propias características y necesidades, donde hubiera un enfoque del niño como persona, con sus derechos a la identidad personal, a la dignidad y a la libertad. Siendo así que antes de que se desarrollara la Declaración de los Derechos del Niño el 20 de noviembre 1959 fueran muy comunes prácticas bárbaras en relación a la infancia. Estas iban desde el infanticidio que se relacionaba puntualmente a las niñas por su carácter de inutilidad y “carga” para las familias y la conservación de los niños. A su vez eran comunes las divisiones en los roles parentales ya que se caracterizaba al padre como severo y poco afectivo, mientras que la madre era condescendiente y afectuosa, y en quien recaía completamente el rol del cuidado (Enesco, 2009). Además, se observaba que antes del siglo XIV debido al gran índice de pobreza que había en Europa, se recurría a menudo al trabajo infantil, siendo muy común que se ofrecieran a las niñas como sirvientas a partir de los seis años. Se consideraba a los niños como propiedades de los adultos, siendo estos capaces de venderlos, asesinarlos, etc.

Aun así, a pesar de que en 1959 se estableció la Declaración de los Derechos del Niños, lo estipulado en ella no era de carácter obligatorio hasta que la ONU la proclamó en la Asamblea General en 1989, de forma que fuera firmada y ratificada por los Estados. Surge el 20 de noviembre de 1989 la conocida Convención sobre los derechos del niño, en la cual los derechos de infancia están plenamente estipulados. “Elaborada durante 10 años con las aportaciones de representantes de diversas sociedades, culturas y religiones, la Convención fue aprobada como tratado internacional de derechos humanos el 20 de noviembre de 1989” (Convención de los derechos del niño, 2009, p. 6). A través de 54 artículos dicha convención reconoce a que los niños (menores de 18 años), son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental, y social y con derecho a expresar libremente sus opiniones.

Como se ha sintetizado a través de este apartado

A lo largo de la historia de las sociedades occidentales, los niños de menos de 5 años han constituido un grupo vulnerable y muchas veces invisible. De ahí la importancia de caracterizar a la población de primera infancia para hacerla visible y de este modo asegurar que reciba cuidados de calidad. (Caballero et al, 2013, p.143).

Por este motivo, es que surgen durante el siglo XX, distintas normativas que visibilizan a la infancia y buscan a través de distintas leyes y normas mejorar la calidad de vida de todos los niños y niñas. Siguiendo a Enesco (2009), se resaltan cuatro derechos fundamentales para los niños: el derecho a la **participación, a la supervivencia y el desarrollo, al interés superior del niño y a la no discriminación.**

El derecho a la participación hace referencia a que los niños como personas y sujetos de derechos pueden y deben expresar su opinión en relación a aquello que les afecte. Sus opiniones deben ser escuchadas por la agenda política, económica o educativa de su país. A su vez se considera la palabra “participación” desde una gama muy alta de significantes que se le dan, los niños participan en muchas tareas y actividades tanto con familiares, como con docentes y eso no significa que están participando propiamente dicho. Esto conlleva según la autora a que “a menudo se produce una cierta falta de claridad acerca de lo que se quiere decir cuando la comunidad interesada en los derechos del niño habla de participación infantil” (Lansdown 2005, p. 14). De todas formas, todos los niños, tienen una participación en una gran variedad de actividades en su vida cotidiana. Es importante que la participación infantil tenga que ver con decisiones y acciones que les conciernen, estas se relacionan tanto en la esfera privada como pública (familia, individuos por un lado y servicios públicos y legislación por otro), a nivel individual (su vida cotidiana), de manera ocasional (consultas esporádicas), también deberían formar parte de las actividades de promoción y defensa de sus derechos siendo una parte importante del desarrollo de los servicios que garanticen estos derechos, de forma que tomen decisiones compartidas respecto a las decisiones cotidianas de sus vidas mediante investigación y evaluación con la finalidad de juzgar la calidad de los servicios. A su vez es importante que puedan manifestar su participación en foros de adultos, a través de medios de comunicación y artes, la creación de iniciativas por parte de los niños y el involucramiento activo con sus familias. Siguiendo a Lansdown, si bien el derecho a la participación esta extendido a todos los niños capaces de manifestar una opinión, lo que incluye a los niños más pequeños. El enfoque en este tipo de derecho radica específicamente en los niños más grandes (mayores a ocho años), siendo que se necesita visibilizar aún más a los niños pequeños quienes según la Convención también reconoce que deben ser escuchados. La autora añade además que “La falta de insistencia en la participación de los niños pequeños probablemente se debe también a los desafíos que dicha participación presenta.” (Lansdown, 2005, p. 6).

En relación al derecho a la supervivencia y el desarrollo, podemos observar en el artículo seis de la convención de los derechos del niño que el mismo estipula “1. Los Estados Partes reconocen que todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida. 2. Los Estados Partes garantizarán en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño (Convención de los derechos de infancia, 2009, p. 11). Este derecho en particular contempla que el Estado garantice dicha supervivencia a través de diferentes prestaciones que contribuyan a establecer un entorno protector para los niños que permita que la supervivencia y el desarrollo puedan darse efectivamente. Para esto el Estado debe proporcionar prestaciones de bienes y servicios esenciales en relación a la salud, a la educación y seguridad de los niños, evitando así la explotación, el maltrato y la violencia.

Entendemos como interés superior del niño a que todas las medidas que se tomen con respecto a él deben estar basadas en su interés superior, a su vez siguiendo a Ballesté (2012) “El principio del interés superior del niño pone acertadamente el acento en su realidad como sujeto digno de atención, promoción, provisión y protección.” (p.90). Ya que siguiendo a la Convención de los derechos de infancia le corresponde al Estado asegurar una adecuada protección y cuidado, cuando los padres, madres u otros responsables no cuenten con la capacidad de hacerlo. Dicho derecho se ve expresado en el artículo tres de dicha convención:

1. En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño (Convención de los derechos del niño, 2009, p. 10).

Sin embargo, llevar a cabo lo estipulado en dicho artículo ha tenido sus controversias debido a que según Ballesté (2012) las personas que abordan esta cuestión, principalmente jueces y representantes legales en muchas ocasiones no operan de forma neutral y objetiva, ya que, aunque lo hagan con buenas intenciones no logran dejar de lado sus propias convicciones y prejuicios. Esto provoca que actúen en función de sus propios valores e ideologías, excluyendo lo más importante que es pensar exclusiva y únicamente en el niño, en sus necesidades, en sus sentimientos y valores que son distintos a los de un adulto.

Otro derecho fundamental es el derecho a la no discriminación en el cual se expresa que todos los derechos deben ser aplicados a todos los niños sin excepción alguna, y es obligación del Estado garantizar medidas de protección para que ningún

niño sufra forma de discriminación alguna. Este derecho lo vemos en el artículo dos de la Convención de los derechos del niño que establece que todos los derechos que aparecen expuestos en la misma deben ser aplicados a cualquier niño, sin distinción alguna, independiente de su raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, el origen nacional, étnico o racial, posición económica, impedimentos físicos, el nacimiento u otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales (Convención de los derechos del niño, 2009, p. 10).

Finalmente, otro derecho importante a destacar es el establecido en el artículo número doce de la Convención de los Derechos del niño y se refiere al derecho del niño de ser escuchado. En la observación general N° 12 realizada en 2009 por el comité de los derechos del niño vemos que

El artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño ("la Convención") es una disposición sin precedentes en un tratado de derechos humanos; apunta a la condición jurídica y social del niño, que, por un lado, carece de la plena autonomía del adulto, pero, por el otro, es sujeto de derechos. (Comité de los derechos del niño, 2009, p. 5).

Se considera este derecho como uno de los valores fundamentales de la Convención, junto al derecho a la no discriminación, el derecho a la vida y el desarrollo y la consideración por el interés superior del niño. Además, dicha observación expone que desde que la convención fue realizada en 1989 ha habido importantes avances a nivel local, regional y mundial en relación a la elaboración de leyes, políticas y metodologías que promuevan la aplicación de este artículo. Siendo así como surge el concepto de participación, término que se utiliza para describir procesos permanentes, que incluyan intercambios y diálogos entre niños y adultos relacionados al respeto mutuo, y que los niños puedan aprender de qué forma sus opiniones y las de los adultos se toman en cuenta y determinan el resultado de dichos procesos (Comité de los derechos del niño, 2009). Sin embargo, el Comité observó que, en muchas sociedades del mundo, este derecho no ha podido ser garantizado de forma correcta ya que sigue viéndose obstaculizado por muchas prácticas, barreras económicas y políticas. Y como mencionaba también la autora Lansdown, el Comité expresa que esto se da sobre todo en los niños y niñas más pequeños, así como en los niños que pertenecen a grupos marginados o desfavorecidos.

Siguiendo al autor Victor Giorgi, podemos concluir con que

Treinta años después de su aprobación los avances concretados se relacionan, en el mejor de los casos con la accesibilidad y la calidad de los servicios, pero

son pocas las evidencias de una verdadera transformación del lugar otorgado a niños y niñas en el universo simbólico cultural de nuestras sociedades (Giorgi, 2019, p. 329).

Para el autor la niñez continúa hoy en día siendo un campo de controversias y confrontaciones políticas, por lo cual aún no ha sido posible implementar la CDN en todo su potencial transformador. A su vez, durante estas últimas décadas hemos podido observar lo que se denomina como colisión de paradigmas, en la cual encontramos el paradigma de disciplinamiento y el paradigma de la protección integral del niño y la niña como sujeto de derechos (Giorgi, 2019). Estos paradigmas dan cuenta de representaciones sociales de la niñez que corresponde a su vez con los lugares y responsabilidades asignadas a los adultos en sus diferentes roles y como se ejercen los mismos, siendo diferentes las formas de entender y ejercer la protección y cuidado. Cada paradigma tiene su forma de proteger, cuidar, educar y tratar. El paradigma de disciplinamiento es el más parecido a como antiguamente se consideraba a la infancia, está relacionada a esa figura del niño como bárbaro, al que se debe corregir, al que se debe civilizar, siendo el adulto el responsable de imponer los valores y comportamientos propios que lo rescatarán de la barbarie (Giorgi, 2009, p. 331). La forma en que el adulto protege desde este paradigma es desde el poder absoluto, desde el control, el recorte de derechos, siendo el uso de la violencia como una herramienta legitimada para educar y resolver conflictos, incrementando así la vulnerabilidad del niño. Para Giorgi “El sometimiento incondicional a la autoridad adulta genera silencio ante las situaciones de abuso o maltrato y su correlato es la impunidad de los adultos que los cometen” (Giorgi, 2009, p. 332). Por otro lado, el paradigma de protección integral busca que el adulto desde sus diferentes roles, acompañe, supervise, transfiera saberes, dialogue, respete y garantice derechos. No se utiliza la violencia como herramienta para el disciplinamiento si no que se utiliza el diálogo basado en el reconocimiento y el respeto mutuo.

Desde el nuevo paradigma proteger es garantizar derechos, esto implica habilitar para su ejercicio. El niño o niña es considerado un sujeto activo que interviene y aporta a revertir situaciones que amenazan sus derechos. Por tanto, se respetan y promueven los derechos a la información, la opinión, la expresión y la escucha. (Giorgi, 2009, p. 332).

Se puede decir que mientras aún las organizaciones estatales y civiles no logren la fuerza ni las estrategias para contraponerse a la hegemonía adulto-centrista, la aplicación de la CDN se verá continuamente obstaculizada. Siendo así que en palabras de Giorgi

A tres décadas de su aprobación, la CDN corre el riesgo de convertirse en un documento de referencia obligado en lo que refiere a la niñez, que se tome lo ya implementado como lo posible y que sea despojada de su potencial instituyente (Giorgi, 2009, p. 334).

Para que este potencial sea apropiadamente desplegado se requiere de la apropiación por parte de las organizaciones sociales y en especial de los niños y niñas como actores sociales.

Educación en la primera infancia y derechos:

Uno de los derechos fundamentales que debemos garantizar en los niños es el derecho a la educación. Esto parte desde que son pequeños hasta que son adolescentes, pasando por la educación inicial, primaria y secundaria, llegando incluso a poder acceder en nuestro país gratuitamente a la educación terciaria/universitaria. El enfoque del presente trabajo radica primordialmente en la educación inicial, de qué manera se concibe la misma en Uruguay y cuales son las pautas para que los derechos de infancia sean garantizados en este ámbito.

En Uruguay, se identifica durante el año 2004 que la aprobación de un nuevo Código ajustado a la Convención tuvo un largo proceso de adecuación a las prácticas. Fue efectuado el conocido Código de la Niñez y la Adolescencia el cual representa un avance importante, pero a su vez implica un largo proceso de cambio, que para completarse su adecuación requiere que este logre importantes transformaciones en la sociedad uruguaya (Etchebehere, 2012). Siguiendo a la autora uno de los principales desafíos a la hora de la implementación e interpretación de los derechos de infancia se encuentra puntualmente en la primera infancia. En relación a la educación inicial y los derechos de infancia Etchebehere habla del importante recorrido que ha ido desarrollando la educación inicial y que acompaña los cambios en las concepciones de infancia “Es a principios del siglo XIX donde se ubica el surgimiento de instituciones destinadas a la atención de niños pequeños, por iniciativa de organizaciones privadas” (Etchebehere, 2002, p. 37) esto era realizado en el marco de un objetivo puramente asistencialista, en donde se pretendía “cuidar y proteger” a los niños pequeños y actuar como un suplente de aquellas madres obreras que debían trabajar y no podían cuidarlos. Para la autora es a partir de estas experiencias y los aportes de diversas disciplinas que la educación inicial fue consolidando un perfil propio, abarcando la etapa evolutiva que va desde cero a los seis años de edad, siendo así el cimiento de una

práctica de educación permanente (Etchebehere, 2012). Siguiendo con el devenir histórico se toma como referencia al programa de educación inicial para 3, 4 y 5 años de ANEP, el cual estipula que dicha etapa evolutiva implica el período de mayor adquisición de experiencia y el desarrollo de capacidades para emplearlas y resolver nuevos problemas. “Para ello es importante brindar un ambiente y estimulación necesarias para crecer, desarrollarse, aprender, socializar, etc. Siendo así que la educación inicial propiciará el desarrollo integral del niño” (ANEP, 1997, p. 10). Para fomentar dicho desarrollo integral del niño, los centros de educación inicial del país pasan a tenerlo como propósito, brindando así a los niños y niñas un contexto alfabetizador estimulante, de modo que permita el desarrollo de sus potencialidades afectivas, cognitivas, motrices y sociales. De forma que esto muestre una concepción de infancia en consonancia con lo expuesto en la CDN. Siguiendo a la autora Etchebehere si bien, la educación es considerada un derecho fundamental para los niños y niñas, la educación que se promulga en la Convención se centra en la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza primaria para todos, pero no se encuentra contemplada la educación relacionada al desarrollo de los primeros años de vida (Etchebehere, 2012). Debido a que en la Convención se hacen importantes énfasis en la importancia de la familia como cuidadores y educadores de los niños y al Estado como corresponsable en la garantía de estos derechos, la misma implica la creación de políticas educativas que sean específicas para esta etapa de la infancia en las cuales se enmarquen intervenciones garantistas de los derechos de infancia y los educadores como garantes de los mismos.

Cuando hablamos de educación inicial en América Latina ubicamos a nuestro país como el pionero en crear el primer jardín de infantes en el año 1892. Siguiendo a Etchebehere

las acciones institucionales dirigidas a esta etapa tienen como fuerte antecedente histórico dos ámbitos particulares: el sistema educativo «formal», como parte de las políticas educativas de corte universalista, y la atención desarrollada por lo que otrora fuera el Consejo del Niño que nos ubica en un campo de políticas sociales de corte residual (Etchebehere, 2012, p. 38-39).

A raíz de esto es que en nuestro país podemos observar múltiples proyectos que enmarcan a la educación inicial, entre los que se encuentran los centros de atención a la primera infancia (CAPI) de INAU, el plan CAIF, las casas comunitarias de cuidados, espacios para hijos de estudiantes, centros SIEMPRE, los jardines públicos y grupos de inicial en escuelas públicas dependientes de ANEP, además de jardines privados y grupos de inicial en colegios. Se puede observar que a lo largo de la historia de nuestro

país se han ido realizando múltiples reformas educativas con la finalidad de promover y fomentar la educación integral del niño. En la educación inicial se observa una serie de objetivos relacionados a la educación integral del niño, como lo son: fomentar procesos de estructuración del pensamiento que incluyen la capacidad de imaginación y de creación, y la expresión verbal y no verbal de sus pensamientos y sentimientos. Favorecer su maduración sensoriomotora, socioafectiva, manifestaciones lúdicas y estéticas, el conocimiento de su propio cuerpo y la adquisición progresiva de su autonomía e identidad. Además, desarrollar sus capacidades de aprendizajes, promover procesos de socialización enfocados en el respeto mutuo y la cooperación, incentivar hábitos de higiene y alimentación y conservación del medio ambiente, fomentar los vínculos con la institución educativa, la familia y la comunidad y por último, coadyuvar en la prevención de los efectos negativos para el normal desarrollo del niño (Etchebehere, 2012, p. 39-40).

Posteriormente con la Ley 18154 se añade la obligatoriedad de la educación a partir de los cuatro años de edad, la cual posteriormente se deroga para dar paso a la ley 18.437 de diciembre de 2008 que estipula que la educación es obligatoria para los niños de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior. De forma que se avance en la universalización de la educación en nuestro país añadiendo la obligatoriedad también en la educación inicial. Por otro lado, los padres y madres de los niños tienen la obligación de inscribirlos en los centros de aprendizaje y a su vez deben ser responsables de su asistencia y observar su aprendizaje (Etchebehere, 2012). El programa de educación inicial de 1997, no presentaba objetivos educacionales a alcanzar en cada nivel, “si no que se estructura a partir de competencias que van a desarrollarse durante toda la educación inicial y no por tramos etarios” (Etchebehere, 2012, p. 42). Por otro lado, el programa de 2009, abarca desde inicial a primaria, de nivel cuatro años a sexto año. Este programa se estructura en seis áreas de conocimiento: de lenguas, matemáticas, artístico, social, de la naturaleza y corporal. Dentro del área social es donde comienzan a incorporarse otros conceptos y campos de conocimiento, como lo son la construcción de la ciudadanía (formación de sujetos autónomos, críticos y responsables), y también es el área donde se hace referencia a una educación para los derechos humanos, en donde se permita el reconocimiento de los mismos y una actitud comprometida y responsable con ellos (Etchebehere, 2012). Es en este programa donde aparece explícitamente referenciada la CDN y la concepción de niño como sujeto de derechos, aunque no es profundizado. Posteriormente, se dio paso durante 2014 a un nuevo marco curricular para la atención y educación de niños y niñas uruguayos desde el nacimiento hasta los seis años,

realizado en diciembre de dicho año. Dicho marco surgió en función de una serie de desafíos que a pesar de los avances que se venían realizando en nuestro país en relación a la primera infancia, era necesario profundizar. A su vez, a finales del último trimestre del 2012, se creó el programa Uruguay Crece Contigo (UCC) el cual tiene como propósito el de construir un Sistema de Protección Integral a la Primera Infancia. Siendo su propósito principal establecer dicho Sistema de Protección, “Incorporando además un componente de atención directa a las situaciones de especial vulnerabilidad que enfrentan algunas familias en donde viven y crecen niños y niñas uruguayos” (CCPI, 2014, p. 5). Es a partir de la ley general 18.437 que surge en nuestro país el Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (CCEPI), cuyos cometidos principales se refieren a

la promoción de una educación de calidad en la primera infancia, la profesionalización de sus educadores, el asesoramiento del MEC en la supervisión y orientación de los centros de educación infantil privados y la coordinación y articulación de proyectos y políticas educativas nacionales y para la primera infancia (CCPI, 2014, p.5).

Este marco curricular se vincula con los diseños que habían estado vigentes hasta el momento, el de 2005 y el de 2008. En este marco curricular se puede observar que se identifica al niño como, ser único, sujeto de derechos y se reconoce a los niños como “un sujeto de derechos desde su nacimiento con iniciativa para actuar y conocer acerca del mundo que lo rodea, en relación con otras personas y con los objetos, en ambientes que les brinden confianza y seguridad” (CCPI, 2014, p. 12). Se toma en cuenta también la singularidad de cada niño a la hora de realizar sus propias búsquedas motivadas por sus propios intereses, favoreciendo así el principio de participación. A su vez, se tienen en cuenta aspectos como el tiempo histórico en el cual se está desarrollando, su espacio y el marco de valores propios que buscan el bien común y la cultura específica a la que pertenecen, respetando la diversidad de culturas en las que pueden estar insertos los niños de nuestro país. A su vez, en este marco se hace énfasis en la idea de la primera infancia como una etapa crucial en la vida de las personas. El marco curricular hace referencia a que en ella se producen hitos y procesos relevantes del desarrollo que requieren de ambientes enriquecidos afectiva y culturalmente para favorecer aprendizajes oportunos en situaciones con sentido para el niño/ la niña. El hecho de establecer vínculos afectivos promueve desarrollos y genera aprendizajes, deben efectuarse en espacios ricos culturalmente y que además incorpore el respeto por las expresiones humanas, saberes y bienes culturales que posibiliten el desarrollo pleno. Fomentar la apropiación de los niños de hábitos de vida saludables relacionados a la alimentación, el autocuidado, el juego, el ocio y el descanso. Todos estos aspectos

se realizan tomando en cuenta las características de los niños y niñas en estos tramos de vida, llevándose a cabo acciones basadas en el conocimiento y respeto por sus derechos, sus ciclos biológicos, sus necesidades, sus tiempos y sus intereses (CCPI, 2014, p 13). Para garantizar una educación integral en primera infancia, este marco curricular se basa en una serie de principios que se sustentan en una concepción del niño/a como ser potente y capaz, con iniciativa para actuar y conocer. Dichos principios a la hora de ponerse en práctica, se abordan de manera integrada y permanente. Estos principios son: de integralidad, de participación, de singularidad, de relación, de ambiente enriquecido, de juego, de significado, de actividad, de escucha, de comunidad, de contextualización y de globalización.

Continuando con la contextualización del Uruguay referente a los programas y marcos curriculares en educación, se puede observar que el país se encuentra transitando por un proceso de transformación a nivel educativo. Para ello se realizó el marco curricular nacional del 2022, que se comenzaría a implementar durante el año 2023.

Dicho marco implica importantes cambios a nivel curricular en la educación uruguaya. Este marco se enfoca en afrontar los desafíos que presenta actualmente el país en relación a la educación, como lo son:

altos niveles de extra edad y rezago del sistema, altos niveles de no aprobación, bajas tasas de egreso, la necesidad de mejorar los aprendizajes, formación y condiciones de trabajo de los docentes, influencia de las condiciones de origen sociocultural de los estudiantes y la escasa autonomía para la toma de decisiones en relación a la gestión de los centros educativos en territorio (Marco Curricular Nacional, 2022, p. 15).

Otros importantes aspectos que se han tomado en cuenta para la realización de este marco, están relacionados con la baja asistencia que hay actualmente en el país en primera infancia al sistema educativo, a su vez, la poca cantidad de estudiantes que logra su aprobación de la educación media y aún más en la educación técnica, además se observa que los docentes siguen trabajando en condiciones de rotación y multi empleo y su formación carece de carácter universitario. Otros aspectos se relacionan a las tasas de desempleo en los jóvenes, sobre todo entre 14 y 24 años que es tres veces mayor a la de los adultos de 25 y 64 años. Un objetivo fundamental de este marco también es el del compromiso que tiene el país con la propuesta de Agenda 2030 de las Naciones Unidas, con la finalidad de proponer alternativas dentro del ODS 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Marco Curricular Nacional, 2022, p.16). Se

destacan aún así logros que se han efectuado en la educación a lo largo del tiempo en nuestro país y que se deben tomar en cuenta a la hora de implementar la reforma educativa. Entre ellos se destaca que Uruguay cuenta con un 98,6% de población alfabetizada, el 99% de asistencia de niños a la educación que incluye un incremento en los distintos niveles educativos, las mejoras en la infraestructura de diferentes centros educativos, así como las políticas territoriales para el acceso a la educación terciaria (Marco Curricular Nacional, 2022, p.16). Este marco curricular a su vez pretende alinearse con los marcos utilizados en países desarrollados o en vías de desarrollo con la finalidad de evitar la desafiliación o el rezago de la educación formal. Se busca además que las personas puedan desarrollar su futuro con independencia y en relación a sus aspiraciones personales, siempre desde el ámbito de respeto a la otredad. Además, se pretende que

La decisión no puede ser impulsada desde el sistema educativo porque este no es un carril, sino una oportunidad para la solidificación de acciones que, como persona, consciente y voluntariamente, cada estudiante puede emprender a partir de un desarrollo de competencias que tiendan al mejoramiento de su calidad de vida (Marco Curricular Nacional, 2022, p.17).

Anep para el desarrollo de este marco curricular ha establecido ciertos ejes orientadores para su accionar, los cuales reconocen las fortalezas y debilidades provenientes de planes anteriores, las necesidades de los escenarios actuales y los aportes de diferentes actores. El primer eje orientador está directamente relacionado con el derecho a la educación de todos, garantizando aprendizajes de calidad y para toda la vida. Se fundamenta en que es necesaria

una formación que respete, asegure, proteja y promueva ese derecho que, según lo declarado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas en 1948, tiene que tener por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales (Marco Curricular Nacional, 2022, p. 17).

A su vez hace énfasis en que, si bien se ha logrado avances en el acceso a la educación, es importante además promover el desarrollo de las potencialidades de cada individuo con la finalidad de mejorar sus aprendizajes. Para alcanzar dicho potencial es importante promover aprendizajes que permitan a la persona desenvolverse e insertarse en una sociedad que se encuentra en permanente transformación y cambio (Marco Curricular, 2022). Un aspecto a destacar es la importancia de la inclusión en la educación de las tecnologías y la globalización que hoy en día prima sobre las diferentes formas de trabajo y medios de producción existentes. “Una educación para todos implica ampliar las oportunidades de participación de los jóvenes en las organizaciones de

innovación, generación de conocimiento y producción” (Marco Curricular Nacional, 2022, p.18). Los otros ejes orientadores que propone Anep para el accionar de este marco son: la centralidad del niño y del joven a partir de políticas inclusivas que consideren la diversidad con la finalidad de formar personas libres, responsables e íntegras. Esto se relaciona con la importancia de atender los proyectos de vida de los niños y jóvenes, tomando en cuenta los sentidos que le dan a la educación en relación a sus expectativas y necesidades. Otro eje es el de la búsqueda de la reducción de la inequidad interna del sistema educativo a través de la redistribución equitativa de recursos y desarrollo de políticas focalizadas. Esto con la finalidad que niños de todos los contextos socioeconómicos tengan acceso a una educación de calidad sin importar sus condiciones de origen. El siguiente eje se basa fundamentalmente en la calidad formativa de los docentes, buscando el fortalecimiento de su profesión a partir de su protagonismo y corresponsabilidad en el logro de aprendizajes de calidad. Se hace énfasis en el carácter universitario de la profesión y la generación de oportunidades profesionales para la mejora y el fortalecimiento de las condiciones de trabajo. El quinto eje se focaliza en la transformación de la institucionalidad educativa con foco en actores locales y regionales. Se busca lograr un fortalecimiento de la gestión de los centros educativos a nivel local, la asignación de recursos y la toma de decisiones en clave territorial. Y finalmente, la evaluación como herramienta para la mejora continua en el marco de sistemas de información que nutran la toma de decisiones y el debate. Se hace mención además de una serie de principios que rigen este marco curricular con la finalidad de poder brindar una educación integral para todos. Dichos principios mencionados son: la gratuidad, la obligatoriedad, la autonomía, la participación democrática promoviendo una interacción permanente entre los actores de los centros educativos y la sociedad en general, la universalidad, la diversidad e inclusión educativa, la participación, la libertad de enseñanza, la igualdad de oportunidades, de equidad, la autonomía y la coordinación. Este Marco Curricular funciona como instrumento para el efectivo cumplimiento de estos principios de modo que se haga efectivo el derecho a la educación de todos los individuos (Marco Curricular, 2022).

La perspectiva de derechos en los planes de formación docente:

Por otra parte, podemos destacar a Uruguay como un país pionero en la capacitación de maestras de educación inicial, en donde se da inicio a la formación especializada y programas que se encontraban a cargo de la maestra Enriqueta Compte y Riqué. Siendo así que a lo largo de diversos años se fueron generando otros programas y propuestas para la formación de maestras de educación inicial. “Si se

realiza un recorrido por dichos programas se puede observar que en ellos no se incluye la perspectiva de derechos de infancia” (Etchebehere, 2012, p. 43). Solamente en el programa de 2005 se puede entrever una pincelada relacionada puntualmente a la educación como un derecho de todos, más como derecho humano, que como derecho de infancia, el cual se trata de una responsabilidad del Estado y se define a la escuela como “espacio público de concreción de políticas educativas” (ANEP, 2005, p.10). Fue durante 2005 donde se incluyó expresamente la perspectiva de derechos humanos en la educación. Siendo que hasta principios del siglo XXI primaban otras orientaciones, como la “educación en valores”, que fue cuestionado por diversos sectores de la educación debido a que no se apoyaba en ningún enfoque de derechos.

Se puede observar, además, que durante el 2009 se ofreció un curso de perfeccionamiento para maestras de educación inicial, en el cual uno de los puntos para trabajar es el de la educación como derecho, haciendo foco en la convención de los derechos del niño y los derechos humanos, así como la diversidad, la ciudadanía y la educación inicial (Etchebehere, 2012). Se instauró este curso debido a que, al no haber una formación específica para maestros de esta área, se observaba un déficit formativo, según la autora, aunque la CDN fue acertadamente incluida fue de forma muy parcial y con alcances limitados.

En el año 2013 se observa el surgimiento de un plan de estudios para educador en primera infancia el cual es dictado por el centro de formación y estudios del INAU. El mismo se enfoca en edades entre 0 y 36 meses, se trata de una formación terciaria, de carácter no universitario con reconocimiento del MEC. Dicho centro de estudios del INAU da inicio entre los años 1973 y 1976, siendo su antecedente la Escuela de Funcionarios del Consejo del Niño. Su creación estaba relacionada con una política de transformación de las prácticas de atención y cuidado que se brindaba a los niños y adolescentes particularmente cuando se encontraban en internación (Plan de Estudios Educador en primera infancia, Cenfores, 2013). Se buscaba fundamentalmente dejar de lado aquellas prácticas que imperaban de asistencialismo y vigilancia. Debido a la situación dictatorial se cierra y reabre nuevamente en 1987 en función de un previo debate parlamentario en torno al maltrato infantil. Surge, además, debido al argumento de la falta de capacitación apropiada de los trabajadores para el trato con niños, niñas y adolescentes. “La capacitación fue dando lugar a una propuesta más global de la formación, reconociendo la figura del “educador” en el campo de actuación y la necesaria construcción de un perfil profesional específico” (Plan de Estudios Educador en Primera Infancia, Cenfores, 2013, p.3). Es a partir de 1997 que la Escuela de

Funcionarios se transforma en el Centro de Formación y Estudios, siendo que la finalidad del Cenfores, radica en su contribución a la mejora de las prácticas socioeducativas y a la acción educativo-social a nivel de infancia adolescencia y familias, “que requieren acciones específicas y sostenidas de promoción y protección social para garantizar el desarrollo de sus potencialidades” (Plan de Estudios Educador en Primera Infancia, Cenfores, 2013, p.3). Posterior al 2006, Cenfores contó con la influencia de la Cooperación Internacional, desarrollando proyectos de España y Francia que contribuyeron a la mejora de propuestas existentes como la Educación Social y la Infracción Adolescente y conformó la primera línea de trabajo referida específicamente a la Educación en la Primera Infancia. Una de las finalidades más importantes del Cenfores es la de mejorar las prácticas socio-educativas, y se refiere a ellas como “las prácticas profesionales e institucionales que se ponen en juego en los diferentes proyectos que se busca instituir a partir de las nuevas orientaciones que combinan de las políticas públicas” (Plan de Estudios Educador en Primera Infancia, Cenfores, 2013, p.5). Se toma como población referente de las acciones de formación a la primera infancia, la niñez, la adolescencia y las familias, siendo considerados sujetos de la acción socioeducativa, como coparticipes de un accionar que les afecta. Por otro lado, las primeras acciones en torno a la primera infancia se identifican durante los años 1988 y 1989. “Las mismas consistieron en un programa específico de trabajo con el propósito de contribuir a “Implementar el plan nacional de estimulación temprana a nivel nacional dentro del Consejo del Niño...” (Plan de Estudios Educador en Primera Infancia, Cenfores, 2013, p.6). Posteriormente, surgió el Curso Básico de Capacitación en Educación Inicial, en el cual participaron personas de CAIF, INAU y centros privados del país. Durante 1997, se presenta el proyecto de Formación Básica de Educadores de Primera Infancia y se realiza en el marco de cooperación Hispano-Uruguaya. Es a partir del año 2000 que surge la Formación Básica de Educadores en Primera Infancia (0 a 3 años). Uno de los ejes centrales en los que se enfoca este Plan de Estudios es que

se concibe que el cuidado y educación de los niños y las niñas resulta prioritario, que se debiera alcanzar la universalización del acceso a servicios de atención a la primera infancia, y que la protección de la infancia, en términos de crianza y educación, requiere ser pensada y efectivizada a través de la articulación de la familia, los centros educativos y los servicios sociales y sanitarios (Plan de Estudios Educador en Primera Infancia, Cenfores, 2013, p.8).

Cobra relevancia la figura del educador quien debe tener ciertas características para el trabajo con niños de la primera infancia, siendo que su proximidad e inmediatez constituyan un aspecto privilegiado en torno del cual se articularán los procesos de socialización y construcción del sí mismo. Finalmente, el Plan de Estudios de Educador

en la Primera Infancia del Cenfores, tiene como objetivo principal contribuir a una concepción integral de la atención a la Primera Infancia y contribuir a la jerarquización de la función educativa en el campo socio educativo de atención a la Primera Infancia de 0 a 3 años.

Posteriormente, durante el año 2017 se generó una tecnicatura específica para la educación en primera infancia, llamada maestro/a de primera infancia y asistente/a técnico de primera infancia, fue una propuesta del Consejo de Formación en Educación, el Consejo de Educación Inicial y Primaria, las Asambleas Técnico Docentes de CFE, el Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia, la Comisión Nacional de Carrera de Magisterio, por Estudiantes de ATPI y por la coordinación de ATPI del CFE. Los antecedentes que conforman este plan de estudios radican en las cuatro grandes etapas que conformaron la evolución de la primera infancia en nuestro país: la etapa fundacional que incluye los orígenes de la primera Casa Cuna en 1818, la creación del Asilo de Expósitos y Huérfanos en 1861 y en la Reforma Educativa de 1877 que implementó el primer Asilo Maternal. Aún así el más relevante de los antecedentes de esta etapa es la creación del primer Jardín de Infantes público y la formación de las primeras maestras froebelianas implementada por Enriqueta Compte y Riqué en 1892 (Plan de estudios MPI, 2016). La segunda etapa da comienzo en 1946, siendo que en 1957 comienzan a dictarse cursos de especialización en preescolares con una duración de dos años, continuada posteriormente por el Instituto Magisterial Superior, en la cual en 1974 se reduce a un año. Posterior a la recuperación democrática, esta especialización fue retomada por el IMS, quien propuso una formación de carácter semi presencial. La tercera etapa da comienzo durante los años 90 con la instauración de políticas de universalización de los niveles 4 y 5 años y el papel del estado en la atención y educación de niños menores de 3 años con propuestas como el plan CAIF. El plan de formación de los maestros de 1992 incluía un tronco común de dos años de duración, en donde se podía optar por un tercer año donde se podía egresar como Maestro de Educación Primaria o como Maestro de Educación Inicial. Por último, la cuarta etapa se caracteriza por los logros obtenidos en la cobertura de los niveles 4 y 5 años, la universalización del nivel 3 años mediante la influencia de diversos actores. Es por eso que durante años se pensó en la creación de una carrera específica de maestro en primera infancia con una salida intermedia, la tecnicatura, fue así que en 2013 se instauró la carrera de Asistente Técnico en Primera Infancia (ATPI) con una duración de dos años (Plan de Estudios MPI, 2016).

Se toma además en consideración a la primera infancia y su definición establecida en la Convención de los Derechos del Niño, en donde se la considera como una etapa que abarca desde la gestación hasta los seis años, debido a que en la mayoría de los países la educación primaria comienza a esa edad. La formación se plantea desde un carácter de carrera profesional que abarca tres ejes disciplinares en su estructura los cuales son el área de las Ciencias de la Educación, “los diversos campos de conocimiento que remiten a los componentes específicos del tramo etario y la didáctica/práctica docente” (Plan de Estudios MPI, 2016, p. 10). Teniendo como objetivo general formar profesionales de la educación para la primera infancia (de 0 a 6 años) con titulación de grado y sólidos conocimientos pedagógicos, didácticos y de las ciencias de la educación en general. Como mención al enfoque de derechos prioritariamente podemos observar en dicho plan de estudios que se enfoca en la búsqueda de “proporcionar estrategias didácticas que posibiliten proyectar líneas de intervención o acciones oportunas para la promoción del desarrollo integral de los niños desde un enfoque de derechos” (Plan de estudios MPI, 2016, p.11).

Concepción de infancia y derechos de infancia en los marcos curriculares:

Como se venía trabajando en el apartado anterior son varios los diseños, marcos y planes curriculares que se fueron desarrollando durante la historia de nuestro país. Es importante destacar cómo se desarrolla la concepción de infancia y de derechos de infancia en cada uno de ellos, de forma que se pueda visualizar cómo los mismos fueron progresando a lo largo del tiempo hasta lo que conocemos hoy en día como la educación en primera infancia en nuestro país.

En primer lugar, se visualiza el primer Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses de edad en Uruguay. Su elaboración dio inicios en el año 2004, implementándose en el año 2006, a su vez, se redactó en función de la participación de diversos actores relacionados a la educación uruguaya. Entre ellos se observan diferentes estudios, experiencias, investigaciones en diferentes ámbitos académicos, educativos y sociales en la atención de los niños y niñas de la primera infancia. Además, se buscó la inclusión de experiencias internacionales sobre la temática. “Esto hace de este Diseño Básico Curricular un documento con mayor sustento teórico y científico en cuanto a las concepciones de infancia, desarrollo, aprendizaje y educación” (Diseño Curricular, 2004, p. 2). Este Diseño Curricular buscaba contribuir con los profesionales y las instituciones educativas en la primera infancia en la planificación de sus actividades para promover aprendizajes significativos para los niños y niñas que sean relevantes

para la sociedad. Además, busca que sirva de base para mejorar las prácticas educativas favoreciendo el desarrollo de bebés, niños y niñas de la primera infancia. Este Diseño marca como objetivos

la construcción de un marco de referencia teórico-práctico para la educación de niños de 0 a 36 meses, favorecer el reconocimiento y la importancia del abordaje socio-educativo en estas edades, aportar orientaciones para el trabajo conjunto con las familias, promover el desarrollo integral de niños y niñas como sujetos de derechos y propiciar el uso de un eje articulador de las prácticas socio-educativas que se desarrollan en diferentes ámbitos (Diseño Curricular, 2004, p.3).

En relación a la concepción de infancia este Diseño se enfoca en la perspectiva de la Convención sobre los Derechos del Niño e identifica a la infancia como mucho más que la época que transcurre antes de que la persona sea un adulto. Se debe considerar el estado y la condición de vida de un niño, la calidad de esos años y se entiende al centro educativo como un espacio en el cual los niños pueden crecer, jugar y desarrollarse. Siguiendo al Diseño Curricular, se expresa que, a nivel de la región Latinoamericana, es frecuente que se considere a la primera infancia desde el nacimiento hasta los 6 años, sin embargo, hay países donde se subdividen de 0 a 3 años y de 3 a 6 años, esto es importante a la hora de definir las estrategias de intervención socio-educativas (Diseño Curricular, 2006). Entonces para el Diseño “Cuando hablamos del niño/a, hablamos de una persona que transcurre una etapa vital con especificidad en sí misma, y de la mayor relevancia en cuanto a la adquisición de experiencias y desarrollo de capacidades” (Diseño Curricular, 2006, p.10). A su vez, se considera la etapa donde se posee el mayor potencial de aprendizaje ya que implica un importante desarrollo mental y físico, se inicia el pensamiento con la inteligencia sensorio-motriz (importantes para el desarrollo afectivo), hay más plasticidad y receptividad de estímulos, se integran y establecen conductas motrices básicas fundamentales para el desarrollo de otras actividades y se considera una etapa de transiciones continuas (Diseño Curricular, 2006, p. 11). Por último, son tomados en consideración ciertos ejes organizadores del desarrollo los cuales son: el apego, la exploración y el equilibrio considerado el resultado de la interacción entre el sujeto y el mundo.

El programa de educación inicial y primaria de 2008, abarca desde los tres años hasta los once años, siendo que incluye ambos ámbitos tanto la educación inicial y la primaria. En relación a la concepción de infancia, específicamente sobre la educación inicial el programa expresa que el mismo contempla las edades de tres, cuatro y cinco

años de edad, lo cual implica “crear situaciones educativas que permitan vivenciar emocionalmente el espacio, los objetos y su relación con el “otro” (Programa de Educación Inicial y Primaria, 2008, p. 14). Para ello se requiere de una didáctica que tome en cuenta determinados aspectos como lo son: la construcción metodológica la cual implica la articulación de contenidos área-área y entre áreas según las particularidades de la edad. Un ambiente de aula donde se prioricen los vínculos afectivos entre pares. Se busca que a través de la guía del docente el niño pueda descubrirse a sí mismo, al entorno y que pueda compartir con otros, que los escuche, los comprenda y que a su vez se sienta escuchado y comprendido. Otro aspecto que destaca el programa es el del juego como metodología didáctica privilegiada. Haciendo hincapié en el juego simbólico como medio para facilitar la comprensión del mundo y de las relaciones sociales. Además, se busca que a través del juego el niño conozca su propio cuerpo, favoreciendo a su desarrollo motriz a partir del movimiento, la comunicación y la creación contribuyendo así a la construcción de su autonomía personal y social. Por otro lado, el programa hace mención del uso de los tiempos pedagógicos que contribuyen al desarrollo de los esquemas mentales a través de las prácticas cotidianas que favorecen el desarrollo simbólico cada vez más complejo. Y por último uno de los aspectos más importantes a la hora de trabajar con niños de tres a cinco es el trabajo con la comunidad, es decir con las familias quienes junto con el docente son responsables de los procesos de socialización y autonomía personal del niño (Programa de Educación Inicia y Primaria, 2008).

En relación a la Educación en el marco de los Derechos Humanos el Programa estipula que “las nuevas concepciones sobre los derechos referidos a la infancia, etnia, género, entre otros constituyen hoy pilares fundamentales de la concepción de ciudadanía” (Programa de Educación Inicial y Primaria, 2008, p. 19). Implica situar al hombre como ciudadano, identificando el papel del Estado, su constitución, sus espacios de autonomía y soberanía como conquistas sociales en la consolidación de esa sociedad democrática. Se hace mención a su vez de los principios fundacionales sobre los cuales se asienta la Educación Pública en el Uruguay surgidos del pensamiento y obra de José Pedro Varela, los cuales son: Autonomía, Laicidad, Obligatoriedad, Gratuidad, Igualdad, Integralidad, Libertad y Solidaridad.

Por otra parte, siguiendo la línea cronológica observamos el marco curricular para la atención y educación de niños y niñas uruguayos desde el nacimiento a los seis años de diciembre de 2014. En cuanto a la concepción de infancia como

mencionábamos en el apartado anterior, este marco curricular sustenta sus principios en una concepción de niño/a como ser potente y capaz, con iniciativa para actuar y conocer. Dicha concepción se encuentra presente en los múltiples escenarios de atención y educación en los cuales se proyecta este marco. Uno de los aspectos importantes a tener en consideración es el de espacio, entorno que habitan los niños pequeños, ya que “la calidad del espacio-ambiente hace posible el despliegue del potencial que está presente en cada ser humano al favorecer y facilitar la expresión y el desarrollo de todas sus capacidades” (Marco Curricular, 2014, p. 38). Para que un espacio sea considerado “habitado” por los niños y niñas, estos deben apropiarse personalmente del lugar y para ello es necesario que le encuentren significado a partir de sus vivencias, sus experiencias corporales a través de los sentidos, la intuición, la memoria y el desarrollo de la afectividad. “Es importante generar un ambiente humano de gran confianza en las posibilidades de niños y niñas, potenciarlos realmente y que este pensamiento sea explícito y manifiesto para ellos” (Peralta, 2002, p.297, como se citó en Marco Curricular, 2014). Para crear un ambiente adecuado y que respete los derechos de infancia “es necesario identificar, comprender y atender la diversidad que se encuentra presente en todo grupo humano, respetando las formas de sentir y conocer de cada niño/a, promoviendo el movimiento, la interdependencia y las interacciones” (Marco Curricular, 2014, p.38). En relación a los adultos que trabajan con estas edades es importante que se generen vínculos significativos, en donde el soporte afectivo y el sostén promueven el desarrollo creciente de la autonomía para actuar, sentir y pensar. Además de propiciar ambientes humanos en los cuales participar, integrarse y colaborar resulte interesante y gratificante para todos y los niños sientan que sus esfuerzos y logros se valoran (Marco Curricular, 2014). Los vínculos que se generen se deben establecer desde “el convencimiento de que los seres humanos son portadores de altas capacidades desde el momento del nacimiento, durante la primera infancia hasta la edad adulta, confiando en las posibilidades de cada niño/a, reconociendo sus intereses y sus saberes” (MC, 2014, p. 39-40). En relación a los derechos de infancia, el marco expresa que cada niño/a

tiene el derecho a ser protagonista de ambientes amables en los que se sienta cómodo para actuar en función de su curiosidad, en los que encuentre personas adultas disponibles para acompañarlo en la búsqueda de respuestas a sus inquietudes y en donde le resulte posible construir pautas de supervivencia (Marco Curricular, 2014, p.39).

Esto toma importancia relevante sobre todo durante el primer año de vida del niño, ya que el ambiente debe ser seguro, estable, cálido, sereno, estimulante, para que

el bebé pueda cómodamente moverse y explorar. Además, los niños pequeños tienen necesidades básicas de supervivencia que deben ser satisfechas y derechos relacionados a sus necesidades vitales, como lo es ser cuidados, protegidos, recibir afecto, expresar su curiosidad e interactuar con su entorno. “La palabra y la gestualidad del adulto resultan fundamentales en el reconocimiento de los niños y niñas desde el nacimiento a los seis años, tanto en los aprendizajes individuales como en los grupales” (Marco Curricular, 2014, p.40).

Finalmente, llegando a la actualidad observamos el Marco Curricular Nacional, implementado durante el año 2023. En relación a la concepción de infancia en este marco se puede observar que se toma en consideración la centralidad del niño y del joven a partir de políticas inclusivas que consideren la diversidad. El marco se basa en una concepción de que todos pueden aprender y asegurar la formación de personas libres, responsables e íntegras. Esto se lleva a cabo con una educación efectivamente inclusiva, con centros de puertas abiertas para todos sin distinciones, cultivando los talentos, haciendo foco en las características propias del niño y su contexto. También se debe tomar en cuenta los proyectos de vida de los niños y los jóvenes que le dan a la educación en relación a sus expectativas y necesidades tomando en cuenta sus experiencias vividas tanto en los centros educativos como en sus hogares (Marco Curricular Nacional, 2023). Aún así,

el interés del estudiante (no en el sentido de inclinación o preferencia, sino de beneficio superior como persona en desarrollo) como meta curricular solo se alcanza si se comprenden sus diferencias individuales y contextuales como punto de partida de los aprendizajes y se actúa desde ellas hacia metas comunes (Marco Curricular Nacional, 2023, p. 34).

Se trata, además, de dejar de lado la lógica disciplinar, para que de esta forma la toma de decisiones surja desde la pertinencia de los aprendizajes para los estudiantes. Teniendo en cuenta así, el interés y las necesidades del estudiante. Esto se lleva a cabo comprendiendo sus diferencias individuales y contextuales como punto de partida de los aprendizajes y se actúa desde ellas hacia metas comunes.

En relación a los derechos de infancia el nuevo plan hace énfasis principalmente en el derecho a la educación. Para ello concibe la educación obligatoria, como un deber para los niños, los responsables adultos y para el Estado. Es por ello que “los padres no pueden negarse a que sus hijos reciban educación y el Estado debe asegurar sus posibilidades” (Marco Curricular Nacional, 2023, p. 32). Esto va de la mano con la gratuidad de la educación ya que el marco la considera un complemento ineludible para

que se efectivice el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes. Otros dos complementos que permiten la efectivización del derecho a la educación para este marco son la autonomía y la participación democrática, la cual se desarrolla promoviendo una interacción permanente entre todos los actores de los centros educativos y de la sociedad en general. Siguiendo al Marco Curricular Nacional el mismo se considera como “un instrumento que consagra el efectivo cumplimiento de estos principios rectores de la educación del país para hacer efectivo el derecho a la educación de todos los individuos, con prescindencia de su condición o situación particular” (Marco Curricular Nacional, 2023, p. 32).

Por otro lado, el

énfasis en los aprendizajes se entiende como una forma de concretar el derecho a la educación que implica no solamente poder acceder y permanecer en el sistema educativo, sino aprender efectivamente reconociendo las diferentes realidades que impactan en cada estudiante y que lógicamente generan diferencias que deben ser atendidas (Marco Curricular Nacional, 2023, p. 34).

Otro factor que es importante para garantizar el derecho a la educación según el marco es de tener en cuenta la complejidad social, tanto local, regional, como mundial.

La inclusión juega un papel muy relevante a la hora de garantizar dicho derecho ya que también se debe considerar que,

desde los avances en el conocimiento sobre el aprendizaje, más que el derecho universal a la educación o a ser educado debemos considerar el derecho fundamental a aprender y, como consecuencia, la educación debe enfocarse en los logros de aprendizaje como derecho de todos (Marco Curricular Nacional, 2023, p.36).

Para lograr esto el marco estipula que es

necesario asegurar la prestación de servicios educativos de calidad, sin excepciones, sostener el proceso educativo dentro del sistema y disponer de recursos y estrategias que permitan que todos aprendan sin que su origen, género, condición social o característica sobre sus capacidades sean un condicionante (Marco Curricular Nacional, 2023, p. 36).

Otros complementos mencionados por el marco son la presencialidad, la bimodalidad y la virtualidad, estos permiten asegurar derechos y trayectorias educativas.

Finalmente, el marco curricular nacional, hace énfasis en la orientación al aprendizaje como medio para garantizar el derecho a la educación, ya que el mismo se concreta con los logros de aprendizaje de los estudiantes a partir de los principios de este Marco Curricular Nacional. No se trata de enfocarse en cualquier tipo de aprendizajes, sino en aquellos que tengan sentido, que desafíen e involucren al estudiante, que pueda comprender su desarrollo y los procesos que atraviesa (Marco Curricular Nacional, 2023, p.58).

Aportes de la psicología:

Uno de los aspectos más importantes a tomar en consideración cuando trabajamos con infancias y educación desde la perspectiva de la psicología tiene que ver con el rol que ejecuta el psicólogo que trabaje en dicho ámbito. La psicología en sí ha tenido aportes muy relevantes para este campo.

Siguiendo a (Aguirre, et.al, 2021, p.43) cuando trabajamos en el campo de las infancias

la psicología contribuye a problematizar conceptos de niñez e infancia, así como de las principales teorías psicológicas que abordan el desarrollo y los procesos de constitución subjetiva, esto aporta a la comprensión de los fenómenos y acontecimientos que hacen a la particularidad del sujeto infantil.

A su vez otro aporte de la psicología está relacionado con la reflexión en el campo de la educación desde las teorías del aprendizaje. Los autores a su vez, exponen que “la psicología como ciencia contribuye en las carreras de Licenciatura y Profesorado en Educación Inicial con sus conocimientos para la comprensión del sujeto de la educación y del hecho educativo” (Aguirre, et.al 2021, p.43). Por otro lado, la psicología contribuye a demarcar las dimensiones que constituyen al “sujeto” y sus posibilidades de aprender. Entendiendo a este “sujeto” desde los procesos de estructuración subjetiva y los deseos de este sujeto “sujetado” por una cultura que le determina códigos de comunicación, de lenguaje y marcos referenciales (Aguirre, 2021). Además, la psicología permite reflexionar acerca del estudio de las infancias proporcionando elementos que contribuyen a repensar al sujeto niño o niña en el cual van a orientarse las prácticas pedagógicas.

Siguiendo a los autores uno de los aportes más relevantes para el campo de la educación inicial está relacionado con el psicoanálisis, quien como disciplina científica

aporta desde la base del paradigma del inconsciente, lo cual permitirá considerar las particularidades de las relaciones subjetivas, tomando como eje fundamental la importancia de la familia como matriz de la subjetividad y su función estructurante (Aguirre et al, 2021). Otro aporte que destacan los autores por parte de la psicología está asociado con el concepto de juego, ya que el mismo implica un aspecto fundamental en el desarrollo infantil, ya que representa “su actividad principal y es un elemento esencial que propicia una progresiva construcción de diversos aspectos de la constitución subjetiva” (Aguirre, et al, 2021, p.44).

El juego es considerado el primer acto creativo del ser humano, dando inicios desde que es un bebé, esto lo va desarrollando en función del vínculo que genera con la realidad exterior, las fantasías y necesidades, donde se van constituyendo sus deseos. En el contexto educativo, el juego adquiere una importancia relevante ya que el mismo representa “un interjuego entre factores individuales y sociales que se condicionan mutuamente en una relación dialéctica en la cual se integran el docente, los alumnos, el conocimiento y el contexto” (Aguirre et al, 2021, p. 44). A su vez, “la organización del espacio lúdico requiere disponibilidad, conocimiento y organización del maestro, que es quien construye los marcos significativos de juego que deben ser compartidos” con los niños (Aquino, 2022, p.14). El juego sienta las bases para el desarrollo de diferentes capacidades como lo son las destrezas psicomotrices, la coordinación, el conocimiento del propio cuerpo, sus capacidades y limitaciones, a su vez aporta al desarrollo de las habilidades cognitivas, el desarrollo afectivo y social. Por otra parte, los autores establecen que es “en el juego como se constituye la subjetividad humana” (Aguirre et al, 2021, p.44). La autora Aquino expresa que el juego permite el ingreso y la participación del niño en la cultura ya que este proporciona instrumentos culturales, y “tanto el juego como el aprendizaje se configuran como espacios potenciales de desarrollo cognitivo y subjetivo” (Aquino, 2022, p. 14). Por otro lado, observamos la importancia de los juegos de crianza expuestos por Calmels los cuales “integran al niño y al adulto en un mismo momento de juego, siendo actividades lúdicas o prelúdicas que se comparten durante la crianza” (Calmels 2004, como se citó en Aquino, 2022, p.14). Dichos juegos de crianza ocurren durante los primeros años de vida e implican generalmente juegos corporales que promueven la organización del desarrollo psicomotor. Siguiendo a la autora “el jugar se constituye en un lenguaje gestual que le brinda al niño/a indicios de lo que se va a desarrollar durante el espacio lúdico” (Aquino, 2022, p. 14-15), esto implica diversos movimientos, gestos, vocalizaciones, señas que son realizadas por el adulto y que el niño asume como indicios de que se comenzará a jugar.

El aporte principal de la psicología al campo de la educación es el permitir un acercamiento acerca de los diversos estudios que interpretan como es posible aprender y cuáles son las derivaciones didácticas que los docentes pueden implementar a partir de dichos aportes. La psicología educacional, estudia cómo los sujetos aprenden y en qué forma se desarrollan estos aprendizajes (Aguirre et al, 2021). Por último, los autores expresan, que

las lecturas aportadas por la psicología intentan fundamentar la intervención didáctica y a reconocer los elementos más significativos de cada etapa vital del desarrollo, abarcando sus diversos aspectos y orientándonos a aportar instrumentos que sean de utilidad al futuro docente en Educación Inicial, para su posicionamiento ante sujetos que aprenden de acuerdo con el momento particular del ciclo vital que están atravesando (Aguirre, et al, 2021, p, 44).

Desde los aportes de la psicología también observamos diversos enfoques en relación al aprendizaje y como este se va desarrollando en los contextos educativos. Por un lado, se ven las teorías efectuadas por las corrientes denominadas constructivistas las cuales “postulan la construcción del conocimiento a lo largo de toda la vida de una persona” (Aguirre et al, 2021, p.45). Estas teorías siguiendo a los autores “entienden el conocimiento como un proceso en permanente cambio, dinamismo, participación e interacción del sujeto con sus influencias ambientales” (Aguirre et al, 2021, p. 45). Se busca que a través de brindarle determinadas herramientas que el estudiante pueda construir sus propios procedimientos para resolver diversas situaciones problemáticas, de esta forma él puede ir moldeando y modificando sus ideas y así seguir aprendiendo. Una de las teorías enmarcadas dentro del constructivismo que podemos observar es la Teoría de la Gestalt, según la cual “su estructura global de los hechos y conocimientos concede más importancia a comprensión que a la simple acumulación de los conocimientos” (Aguirre et al, 2021, p.45).

A su vez, “la psicología desde Freud, Piaget y Vygotsky en adelante, destaca la trascendencia de la primera infancia como la etapa en que, en virtud de la interacción con el entorno, se estructura el aparato psíquico y comienza el desarrollo de la inteligencia” (Fairstein y Mayol, 2022, p.42). Es para estas construcciones realmente importante el contexto de crianza ya que ofrece modelos de identificación y vínculos primarios que constituyen las bases para la estructuración psíquica, ya que siguiendo a las autoras

las vivencias y aprendizajes de la primera infancia son fundantes en virtud de la base psicológica que determinan, dado que las emociones que rodean su

adquisición dejan su marca indeleble en el psiquismo, conformando las matrices vinculares que nos acompañan toda la vida (Fairstein y Mayol, 2022, p.42-43).

Además, los primeros aprendizajes y vivencias que tengamos durante esta etapa del desarrollo sentarán las bases de cómo nos autopercebiremos como sujetos, como nos relacionaremos con el mundo y con los otros. Las autoras expresan, por lo tanto, que es importante una educación de calidad en los primeros años de vida, ya que propone transitar la infancia y la crianza como experiencias potenciadoras, dignificantes y amorosas, que dejen como huella en el psiquismo de niños y niñas, una ampliación de sus capacidades, así como la confianza y seguridad en sí mismos y en el vínculo con el otro (Fairstein y Mayol, 2022).

Otro aporte destacable es el realizado por el psicólogo suizo Jean Piaget, desde la Teoría psicogenética el autor establece que “el aprendizaje se produce cuando se genera un desequilibrio o un conflicto cognitivo, dando lugar a nuevos procesos de equilibración y adaptación al medio circundante por los procesos de asimilación y acomodación” (Aguirre et al, 2021, p.45). Siguiendo a los autores la complejidad que tenga el aprendizaje va a depender de la posibilidad que se tenga de construir y reestructurar sus propias estructuras cognitivas en relación con el medio (Aguirre, et al, 2021). La teoría de Piaget implica aportes significativos a lo que posteriormente sería conocida como psicología evolutiva. Si bien el autor es conocido como un psicólogo infantil, su principal intención al investigar sobre el pensamiento infantil estaba relacionado al desarrollo del conocimiento. Por eso “para dar cuenta del conocimiento científico, del conocimiento del adulto, debe rastrear su génesis, o sea, su desarrollo desde los estados más primitivos, es decir desde el nacimiento, es sólo por esta razón que entrevista a los niños” (Bendersky, 2004, p. 25). Por otra parte, siguiendo a la autora se puede entender que Piaget trabajó en contextos cercanos a la educación, si bien sus investigaciones no iban dirigidas específicamente a este ámbito.

Sus aportes se refirieron a la explicación de la construcción del conocimiento y no a los métodos de enseñanza. Incluso alguna vez señaló que, si bien la psicología tiene que ofrecerle a la pedagogía, es el pedagogo quien debe resolver que hacer con lo que el psicólogo le ofrece (Bendersky, 2004, p. 87).

Aun así, la autora expresa que “un marco teórico que explicara la construcción del conocimiento y que además describiese cómo piensan los niños resulta más que interesante para pensar la educación” (Bendersky, 2004, p.87).

Por último, un aporte relevante de la psicología a destacar es el de la teoría del apego, siendo uno de sus principales autores el psiquiatra y psicoanalista John Bowlby.

Dicha teoría se puede rastrear alrededor de las primeras décadas del siglo XX, en donde existían acuerdos de la importancia de la relación entre madre e hijo. Esto ya había sido observado en Freud quien había desarrollado sus aportes respecto a la sexualidad infantil y el Edipo en el psiquismo humano (Grodek, 2004). Se puede visualizar además en aportes de la escuela comportamental quienes atribuían algunas patologías a malos aprendizajes surgidos en la primera infancia y para el conductismo los cuales pensaban que el niño asocia a la madre con sensaciones agradables derivadas de la alimentación. Otro autor destacado que marcó un antecedente en la teoría del apego fue Donald Winnicott quien

acuñó el concepto de holding o soporte para referirse al estadio de dependencia absoluta del niño con su madre. Para salir de esta fusión simbiótica con la madre, el niño se vale de objetos transicionales como elementos a mitad del camino entre su sí mismo y la realidad exterior (Grodek, 2004, p. 82).

A su vez siguiendo a la autora, otro destacado autor fue Raneé Spitz quien consideraba que el niño al nacer se encuentra en un estado de organización primitivo, siendo incapaz de diferenciar los objetos. De esta forma el bebé comienza a asociar las señales del otro a través de la alimentación, lo cual conlleva a la progresiva maduración de sus capacidades perceptivas (Grodek, 2004).

En relación a la Teoría del Apego, esta fue desarrollada por John Bowlby, “su experiencia profesional asociada a la psiquiatría infantil reforzó sus creencias acerca de que los posibles orígenes de la psicopatología infantil se derivaban de experiencias reales interpersonales en la vida del niño con sus primeros cuidadores” (Grodek, 2004, p.82). Definimos el apego como “un vínculo afectivo infante-cuidador relativamente perdurable, en el que el otro es importante como un individuo único y no intercambiable con el que se quiere mantener cierta cercanía” (Salinas-Quiroz et al., 2015, p.76). A su vez siguiendo a los autores, se habla de un lazo irremplazable que se construye a través de las interacciones de ambos miembros de la díada y el apego “se refiere al lazo emocional entre el infante y el cuidador, así como a un a un sistema de conducta flexible que opera a través de metas compartidas, mediado por emociones y en interacción con otros sistemas conductuales” (Sroufe & Waters, 1977, como se citó en Salinas-Quiroz et al., 2015). Siguiendo a Grodek (2004) es necesario que el niño pequeño experimente una relación continua, íntima y cálida con sus figuras parentales para desarrollarse de modo óptimo. Esta relación es la que el denominó como apego. Cuando esta experiencia no se da es que el autor se refiere a la privación maternal, la cual ocurre con la separación de la madre, pero también esta puede ocurrir en presencia del

cuidador (incapacidad del mismo para dar respuestas afectuosas a las necesidades del niño). Siguiendo a Grodek (2004) “cuando la privación es parcial, el niño responde con manifestaciones de ansiedad, ira y depresión. Cuando la privación es completa, el niño responde con dificultades en la capacidad de formar, sostener y disfrutar de nuevos vínculos” (p.83). Siendo así que “el vínculo de apego responde a la necesidad más básica del ser humano: sentirse seguro y protegido por personas incondicionales” (Grodek, 2004, p.83).

Se puede observar, además, siguiendo a la autora que la relación que establece la mamá comienza en el embarazo con sus pensamientos y sentimientos hacia su bebé. Posteriormente, desde el primer contacto visual comienzan a establecerse los comportamientos de aproximación o apego, siendo esta la primera fase denominada conducta orientativa. La siguiente fase es denominada conductas de señalamiento y consiste en la distinción y preferencia de la madre por encima de otros cuidadores sin ser estos rechazados. Y la tercera y última fase es la de las conductas de acercamiento, en donde el niño procura, mediante conductas motoras, mantener proximidad con las figuras, familiares, comenzando a rechazar a los desconocidos, a través del llanto, del miedo, del ocultamiento (Grodek, 2004, p. 83). En relación a la educación en sí la teoría del apego se considera

“un excelente marco de referencia para estudiar los aspectos psicológicos del ambiente de cuidado, es decir la sensibilidad del cuidador secundario profesional y el vínculo que forman con los infantes, ya que pueden ser considerados indicadores de la calidad del servicio” (Salinas-Quiroz et al., 2015, p.76).

El rol del psicólogo en la educación:

En relación a nuestra profesión, además de los importantes aportes que ha realizado sobre la educación es importante también tener en consideración nuestro rol como psicólogos en ella. Cuáles son nuestras funciones en el campo, de qué manera podemos intervenir en determinadas situaciones, qué podemos aportar desde nuestro rol como psicólogos en una institución educativa. Además, es importante que pensemos desde los primeros modelos de psicólogo educativo hasta la actualidad, en donde la construcción de un rol de psicólogo debe centrarse en una mirada compleja, problematizadora y crítica, cuyo enfoque debe ser hacia la prevención y promoción de la salud en el ámbito educativo.

Siguiendo a César Coll en su entrevista se puede observar que actualmente la psicología de la educación tiene un marco más equilibrado que en el pasado. A su vez,

a lo largo del tiempo se han ido desarrollando diversas disciplinas dentro del ámbito de la educación “que han implicado una contraposición o quitado el protagonismo a la psicología de la educación, conllevando a que esta haya sido cuestionada justamente en su papel protagónico” (Rigo et al, 2005, p 4). Es por eso que el autor plantea que hoy en día los psicólogos de la educación que trabajan con otros referentes disciplinarios, tienen muy en claro que “(...) los procesos educativos son tan complejos que requieren una mirada interdisciplinaria” (Rigo et al, 2005, p. 4). Siendo así que la mirada de la psicología de la educación es muy importante, pero es una más junto a otras miradas, una mirada específica y el autor considera que es uno de los riesgos que tienen hoy en día los psicólogos de la educación “el de diluir la especificidad de nuestra mirada en el marco de esta aproximación multidisciplinar de los procesos educativos” (Rigo et al, 2005, p. 4). Es por este motivo que el autor plantea que la especificidad de la psicología de la educación está más cuestionada por los propios psicólogos que trabajan en otros ámbitos de la psicología ya que la ven como un “campo de aplicación” de ciertos conocimientos científicos generados por la psicología del aprendizaje, la neuropsicología y la psicología experimental y consideran a la psicología de la educación como una “contextualización” de dichos conocimientos. Es por ello que el autor expresa que este razonamiento parte de una determinada opción epistemológica en la cual “la psicología de la educación tiene como misión aplicar el conocimiento psicológico básico a las instituciones educativas” (Rigo et al, 2005, p. 5). Esto es algo que el autor considera erróneo ya que la psicología en sí tiene por objeto de estudio el comportamiento humano, y dicho comportamiento “siempre debe entenderse en el marco de una red de significados, de sentidos y de intencionalidades” (Rigo et al, 2005, p. 5). A pesar de ello, es importante tener en cuenta esta crítica, pero sólo para mantener la exigencia de conservar la especificidad de nuestra mirada dentro de la aproximación multidisciplinar en los fenómenos educativos, ya que “los psicólogos de la educación cuando analizamos una práctica educativa tenemos una mirada distinta de la didáctica, de la pedagogía, de la sociología, etc” (Rigo et al, 2005, p, 5). Por otra parte el autor hace referencia a dos niveles distintos en relación al abordaje del conocimiento psicológico sobre los fenómenos educativos: “El primero, tiene que ver con planteamientos epistemológicos internos de la disciplina sobre cómo se entienden las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría de la práctica educativa” (Rigo et al, 2005, p. 5) y el segundo por su parte es el de las teorías o el del paradigmas explicativos de los procesos psicológicos, los cuales son más proclives a una postura aplicacionista o a una postura independencia-interacción. Para el autor la formación del psicólogo educativo se basa en dos pilares fundamentales: el del conocimiento del campo educativo, de los fenómenos y procesos educativos y segundo el conocimiento

de los procesos psicológicos básicos. Finalmente, en relación a la identidad del psicólogo educativo, Coll plantea que los psicólogos de la educación estudian aquellos cambios vinculados al hecho de que las personas participemos en diversas actividades que calificamos de educativas, sean estas formales, informales, escolares, familiares.

“Y cada vez que haya un tipo de práctica social que podamos identificar como educativa y cada vez que podamos identificar cambios en el comportamiento de las personas asociadas con el hecho de que participen en esas actividades, aparecen ahí los objetos de estudio de la psicología de la educación y nuestra obligación de generar conocimientos, modelos explicativos e instrumentos de intervención para orientar, guiar y explicar esos cambios” (Rigo et al, 2005, p. 9).

Siguiendo a Selvini podemos observar dos posiciones distintas y polémicas en cuanto al “rol” del psicólogo. “Por un lado se afirma que el psicólogo es un asistente social común que tiene la misión de promover la madurez individual, social y cultural de los ciudadanos de su región”. (Selvini, 2004, p 21). Por otro lado, se habla de un psicólogo clínico super especializado. Esto conlleva según la autora a una concepción del psicólogo que ocupa una posición anómala, que no pertenece a la escuela, que no tiene ahí una situación. Se trata de que el psicólogo realiza una intervención desde afuera, enviado por un organismo o por otra institución, actuando como asesor externo. La autora hace mención de aquellas personas que actúan como “clientes potenciales” dentro de la institución educativa y cuáles son las expectativas que estos tienen con respecto al rol del psicólogo. Estos son los directivos, los docentes, los alumnos y los padres.

En la escuela, la persona que se pone en contacto con el psicólogo no cree necesitar de una intervención; piensa que somete a la consideración del psicólogo “casos” patológicos de los demás para que el profesional intervenga de manera directa o proponga consejos terapéuticos (Selvini,2004, p.24).

Esto conlleva a que se defina al psicólogo como “diagnosticador” y como “terapeuta impotente” “(...) y atribuye al psicólogo la condición de “mago omnipotente”, poseedor de los conocimientos y de la práctica requeridos para resolver el caso” (Selvini,2004, p. 25). Siguiendo a la autora en muchas ocasiones los directivos que solicitan la intervención del psicólogo lo hacen porque las clases “no funcionan” o porque hay docentes que “no colaboran”. Por otra parte, el pedido típico de los docentes es el de intervenir en un “caso difícil” con la finalidad de hacer un diagnóstico preciso o de proponer consejos pedagógicos de comportamiento. En relación a los padres de los niños, es muy común ver que estos no se acercan por su propia iniciativa al psicólogo

escolar, ya que aún continúa imperando la noción del psicólogo como “médico de los locos”. La autora expresa que los padres que son citados por el psicólogo de la institución reaccionan de dos formas:

Por un lado, pretende obtener la seguridad de que en el caso de su hijo no se trata de una enfermedad mental, y por otro, tiende a atacar a la escuela y achacar a los docentes incapacidad profesional, transfiriendo así a la escuela las críticas imputables al niño y su familia” (Selvini, 2004, p. 26).

Existen otros tipos de padres, además, que son aquellos que entienden de psicoanálisis y pretenden transmitir al psicólogo sus propias conductas, las fobias del niño, depresiones y ansiedades con el fin de que el profesional las interprete y les de respuestas tranquilizadoras. Por otro lado, se encuentran los padres que piensan que la función del psicólogo es de experto en conferencias, ya que allí los problemas se desvanecen, se generalizan y pasan a ser problemas de los demás (Selvini, 2004). Por último, en relación a las expectativas de los actores de las instituciones educativas con respecto al rol del psicólogo la autora menciona a los niños quienes en muchas ocasiones comparten la visión de que el psicólogo trata a los locos, le temen a él y a su intervención e incluso ridiculizan y aíslan socialmente a aquellos niños que son intervenidos por el profesional. Selvini plantea que cuando los niños deben entrevistarse con el psicólogo “lo hacen generalmente de forma desganada y paradójica” (Selvini, 2004, p. 27). Debido a que en el pedido de intervención se encuentra la necesidad de una pronta solución, la intervención en lugar de ser terapéutica o promotora de un cambio, se torna en una forma de reforzar el statu quo. En relación a esto, siguiendo a la autora Silvia Dutchastzky nos encontramos ante una escuela que se encuentra en importantes cambios, en los cuales el psicólogo educativo debe adaptarse de forma que se intervenga de forma óptima. Según la autora, nos encontramos ante la desaparición de la escuela pública tal y como la conocíamos, porque esa escuela “está disolviéndose ante nuestros ojos y lo público, los espacios y los tiempos de lo común, del ocuparse juntos de lo común, requiere volver a pensarse” (Dutchastzky, 2013, p.5). Se trata de una escuela “sentida, conversada, pensada, una escuela que no se sabe, sino que se crea a cada instante y no se habita desde la reiteración monótona de sus objetivos, sino desde la emergencia de sus acontecimientos” (Dutchastzky, 2013, p.5). Es por eso que lo que buscamos es des-armar a las escuelas, desarmando “la idea de creer que pensamos cuando reconocemos, cuando categorizamos, cuando diagnosticamos o evaluamos” (Dutchastzky, 2013, p.9) y eso es justamente lo que debe realizar el psicólogo educativo cuando se enfrenta a determinadas situaciones en la escuela. Es así que según la autora se busca des-armar imágenes para dibujar preguntas, des-

armar inseguridades para abrir experimentaciones, des-armar anécdotas para hallar signos de pensamiento. Des-armar identidades para armar cuerpos colectivos, des-armar juicios para formular interrogantes. Esto conlleva a que el hecho de que habitemos el lugar del otro, permita el encuentro aliviando su existencia y el tiempo se abra en su indeterminación (Dutchastzky, 2013). La autora, además, menciona diversas cuestiones que se deben tener en cuenta en las intervenciones que el psicólogo realice en las instituciones educativas, la primera sería la de des-armar problemas, con esto hace referencia a “pensar el pensamiento”, pensar en las escuelas y aprovechar este territorio para poder pensar. La escuela invita a la reunión, “de juntar aún en la desunión y las múltiples derivas” (Dutchastzky, 2013, p.12). Aun así, muchas veces sólo aquel perturbado por un “afuera” radical es quien está disponible para el pensamiento. Por otro lado, la autora plantea la importancia del pensar en los problemas y no en las soluciones, se trata de no pensar en los problemas que están a simple vista como la violencia, el abandono, las dificultades de permanencia, etc. Si no de lo que acontece entre dichas cosas. Significa “escuchar” un cierto malhumor contra un modo de estar en el mundo” (Dutchastzky, 2013, p 13). La autora plantea que es importante generar subjetividades cooperantes, ya que la cooperación se torna un problema a trabajar adquiriendo valor como experiencia vital y a su vez es importante trabajar con el encuentro, con el otro, con las relaciones que imperan en la institución educativa.

Podemos concluir entonces, que son múltiples los debates y perspectivas que giran en torno al rol del psicólogo y su especificidad en el ámbito educativo. Siendo así diferentes formas en las que el mismo trabaja dentro de la institución educativa, teniendo en cuenta lo que se espera de su trabajo y lo que el mismo percibe que son sus roles y tareas dentro del mismo. A su vez, es importante mencionar que el psicólogo se integra como un profesional de la salud al equipo de trabajo educativo, con tareas que permitan ayudar y acompañar a las instituciones educativas en sus objetivos y propósitos. La finalidad es generar un trabajo colectivo que permita beneficiar a todos aquellos que forman parte de la institución educativa. Siendo también muy importante el trabajo interdisciplinario con otros profesionales con los cuales colectivamente se pueda intervenir apropiadamente en las diversas situaciones que engloba la institución educativa.

Conclusiones:

A modo de conclusión se puede decir que en el presente trabajo final de grado se ha hecho un importante recorrido sobre la temática de concepción de infancia y de derechos de infancia. Si bien es sabido que han quedado muchas cuestiones y

abordajes que no han sido tomados en cuenta, ya que hablamos de una temática con vastos puntos de vista, es importante aclarar que en lo personal ha servido de puntapié para que pueda continuar mi formación y conociendo sobre la temática.

Un punto a destacar del trabajo en relación a los derechos de infancia y a la primera infancia particularmente es la importancia de que el niño crezca y se desarrolle en un entorno favorable, esto permitirá que el mismo pueda desarrollarse a nivel psicológico, social, afectivo de una manera óptima y le permitirá además desenvolverse en actividades como la escritura, la lectura, el pensamiento, etc. Un niño debe crecer en un entorno en el que sus derechos sean respetados, no solamente los básicos de alimentación, de higiene, de vestimenta, si no aquellos que tienen que ver con sus intereses, con su participación en los asuntos que tienen que ver con él. Debe ser un niño que crezca en un entorno saludable, donde sea respetado, escuchado, comprendido y se sienta acompañado, protegido, seguro con los adultos que viven con él. Además, esto también se amplía al ámbito educativo, que será como un segundo hogar para el niño sobre todo en sus primeros años de vida, donde las maestras y personas que forman parte de la institución deben brindarle al niño todos estos aspectos permitiendo que se desenvuelva, que explore, que aprenda, que interactúe y lo más importante que juegue. En suma, que se reconozca al niño como sujeto de derechos.

Se ha podido observar a lo largo del trabajo que en la historia de nuestro país en relación a los planes y programas de primera infancia en varias ocasiones se han puesto en manifiesto los derechos de infancia, tanto como el derecho a la educación en sí mismo como menciones a la Convención de los Derechos de los Niños entre otras normativas. Aún así, es sumamente notorio que son menciones generales o que se adaptan mayormente a los niños más grandes siendo poca la evidencia en torno a la primera infancia. Solo se ven mayormente desarrollados en el Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses de edad en Uruguay, ya que el mismo se enfoca en la perspectiva de la Convención sobre los Derechos del Niño e identifica a la infancia como mucho más que la época que transcurre antes de la adultez. Siendo así que se toma en cuenta al niño como sujeto de derechos y se debe velar por el estado y la condición de vida del mismo, la calidad de esos años y entiende al centro educativo como un espacio en cual los niños puedan crecer, jugar y desarrollarse. Se visualiza, además, que en los programas de formación docente los derechos de infancia también han sido tomados en cuenta, pero de manera un tanto escueta y general y no se ve un claro enfoque en los derechos hacia la primera infancia particularmente. Lo que si se destaca son los abordajes que se iniciaron en el país en 1988 y 1989 en relación a la primera infancia.

Es realmente imprescindible que como país se realicen otros abordajes en relación a los derechos de infancia y particularmente en la primera infancia. Tanto desde la psicología como otras disciplinas se debe profundizar aún más en esta temática y promover estos conceptos tanto en los planes de formación docente, como en los marcos curriculares. Es necesario que le demos mayor visibilidad a los derechos de infancia sobre todo en la primera infancia una problemática que aún continúa imperando a pesar de los esfuerzos que se han ido realizando a su favor.

Por otro lado, es importante reflexionar sobre lo que exponía el autor Victor Giorgi en relación a los avances que se han ido produciendo en relación a la Convención de los derechos de infancia. El autor expone que treinta años después de haberse aprobado, se han visto importantes avances en relación a la accesibilidad y la calidad de los servicios, pero son pocas las evidencias de una verdadera transformación del lugar otorgado de a niños y niñas en el universo simbólico cultural de nuestras sociedades (Giorgi, 2019). Esto nos da pie a que como profesionales en psicología podamos reflexionar sobre ello y pensar de qué forma nosotros desde nuestra profesión podemos aportar para que verdaderamente se produzcan transformaciones con respecto a lo planteado por Giorgi sobre el lugar que se le da a los niños y niñas en nuestra sociedad. Que intervenciones deberíamos llevar a cabo como psicólogos para poder contribuir a que los derechos de infancia sean más visibilizados. Y, sobre todo, como podemos influir para que los niños y las organizaciones sociales logren apropiarse y poder, así como dice Giorgi desplegar el potencial instituyente de la Convención.

El presente trabajo ha abordado los puntos clave sobre la concepción de infancia y derechos de infancia que se pueden observar en los marcos y planes curriculares desarrollados en nuestro país. Se ha podido visualizar claramente la evolución que ha ido desarrollándose en materia de derechos de infancia desde los comienzos con el primer jardín de infantes de nuestro país, de Enriqueta Compte y Riqué, hasta la actualidad con el nuevo marco nacional curricular. Han sido múltiples los puntos de vista y los debates que giran en torno a los derechos de infancia en nuestro país y como estos son aplicados a los marcos curriculares. Se puede concluir en función de los abordajes expuestos en el apartado de análisis de la concepción de infancia y derechos de infancia en los marcos curriculares que se observan los derechos de infancia plasmados de forma general en los niños de todas las edades, pero no se hace un énfasis particular en la primera infancia. Siendo así que al día de hoy aún continúa esta etapa de la vida con poco abordaje sobre los derechos en sí mismos. Es por ello que desde la psicología debemos buscar formas de aportar para que los derechos de los niños y niñas sean efectivamente garantizados y así poder generar mejores prácticas pedagógicas en la

educación, poniendo especial énfasis en la primera infancia. Es así que este trabajo deja ciertas interrogantes abiertas para poder pensar en nuestro rol como psicólogos en las instituciones educativas, que otros aportes podemos realizar en relación a la educación y como poder junto con los actores que forman parte de dichas instituciones mejorar aún más el pasaje de nuestros niños y niñas por la educación, de forma que ellos se sientan parte de sus propios progresos y que siempre sean respetados y garantizados sus derechos.

Referencias Bibliográficas:

Aguirre, M. L., Gaudini, L. C., Gerber, J., Lasgoity, A. P., & Vicente, R. (2021). Aportes de la psicología a la comprensión del campo de las infancias.

ANEP (1997), *Programa de educación inicial para 3, 4, 5 años*, Montevideo, ANEP.

Aquino, C., & Querejeta, M. (2022). La infancia temprana: zona de diálogos disciplinares, aportes desde la psicología y la educación. In *XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIX Jornadas de Investigación, XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional, IV Encuentro de Musicoterapia (UBA, 23 al 25 de noviembre 2022)*.

Ballesté, I. R. (2012). El interés superior del niño: concepto y delimitación del término. *Educatio siglo XXI*, 30(2), 89-108.

Beltrán Llera, J. A., & Pérez Sánchez, L. (2011). Más de un siglo de psicología educativa. Valoración general y perspectivas de futuro. *Pap. psicol*, 204-231.

Bendersky, B. A. (2004). *La teoría genética de Piaget: psicología evolutiva y educación*. Longseller.

Bregagnolo, N. E. (2021). Taller: la educación inicial.

Caballero, A. O. D., del Valle Chauvet, L., Hernández, M. C. J., Estrada, G. P., Salinas-Quiroz, F., & Cruz, N. T. La importancia de caracterizar la primera infancia. *Guía para autores*, 42.

CCEPI, M. (2014). Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos-Desde el nacimiento a los seis años. *Montevideo, Diciembre de 2014*.

Comité de los Derechos del niño (2009) Observación General n.º 12 El derecho del niño a ser escuchado.

- Duschatzky, S y Aguirre, E. (2013): *Des-Armando escuelas*. Buenos Aires, Paidós.
- Enesco, I. (2009). El concepto de infancia a lo largo de la historia. *Universidad Complutense de Madrid*.
- Etchebehere Arenas, G. (2012). *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia*. UDELAR.
- Giorgi, V. (2019). años de la Convención sobre los Derechos del Niño: entre movimientos instituyentes y fantasmas de restauración. *Sociedad e Infancias*, 3, 329-334.
- Grodek, S. V. (2004). Teoría del apego: aspectos históricos. Manifestaciones funcionales y disfuncionales en los ciclos de la vida. *Atenea*, (1), 81-91.
- Iglesias, S. (1996). El desarrollo del concepto de infancia. *Sociedades y políticas*, 2, 1-5.
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Zona próxima*, (8), 108-123.
- LANSDOWN, G. ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. La Haya: Fundación Bernard Van Leer, 2005. 49 p. *Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano*, (36).
- Londoño, J. V. E., Álzate, M. N. G., & Rueda, S. A. M. (2016). Mirada pedagógica a la concepción de infancia y prácticas de crianza como alternativa para refundar la educación infantil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (47), 64-81.
- Naciones Unidas (2009) Convención de los Derechos del Niño. 20 años. UNICEF.
- Niñez, G. de trabajo, & Psicología y Educación, E. (2006). Conceptualización de la niñez desde la lectura de las políticas públicas en infancia. *Revista De Psicología*, 15(2), Pág. 55–63. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2006.18396>.
- Rigo, M. A., Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2005). La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-rigo.html>
- Salinas-Quiroz, F., Morales-Carmona, F. A., de Castro, F., Juárez-Hernández, M. C., Posada, G., & Carbonell, O. A. (2015). Educación Inicial de Base Segura: Indicador de la calidad educativa para la primera infancia. *Psicología Iberoamericana*, 23(1), 75-82.

Satriano, C. (2008). El lugar del niño y el concepto de infancia. *Extensión Digital*, 3(1).

Selvini, M. (2004) *El mago sin magia: cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Ed. Paidós Educador. Bs. As. Argentina.

Suspes, M. M. (2014). La primera infancia, un compromiso social. *Criterios*, 7(2), 175-199.