



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
TRABAJO FINAL DE GRADO

**CONSTRUCCIONES AFECTIVAS EN EL PROCESO DE
FAMILIARIZACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS EN CENTROS DE
ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA**

Monografía

Stefanie Larrañaga - 4.210.845-6

Tutora: Asist. Mag. Paola Silva
Revisora: Asist. Mag. Alejandra Akar

Montevideo, Julio 2020

RESUMEN

La presente producción académica se enmarca en la fase final del proceso formativo de la Licenciatura en Psicología, que implica la elaboración de un trabajo final, acompañado por un docente que oficia como orientador.

Para tal caso, el trabajo se centra en el abordaje de las construcciones afectivas en el proceso de familiarización de niños/as a Centros de Atención a la Primera Infancia y la Familia (CAIF), en tanto se entiende es un momento importante de sus vidas, ya que supone en su generalidad, transitar la primera separación parcial del hogar. Por tanto, es un tiempo y espacio que requiere ser delineado estratégicamente, de modo de recibir y acompañar de la mejor forma posible tanto a niños/as como a sus respectivas familias, quienes juegan un papel preponderante

En este sentido, se abordan aspectos centrales de la conceptualización de infancia, desde un enfoque de derechos, contemplando como eje el desarrollo del niño/a desde los aportes de Bronfenbrenner (1979). Asimismo, sustentado en la Teoría del Apego se aborda la trascendencia de los primeros vínculos del niño/a con sus cuidadores como escenarios mediadores del inicio de su trayectoria educativa.

A su vez, para entender la actualidad educativa en el tramo de 0 a 3 años, se transita un recorrido histórico, de modo de visibilizar el camino que como país se ha realizado en materia de Atención y Educación en Primera Infancia (AEPI, 2018).

Desde este marco se orienta promover el cuidado y la educación como dimensiones indisociables en la práctica pedagógica tendiendo a la construcción de Centros educativos de calidad, donde la Psicología puede contribuir a una perspectiva integral e interactiva (Salinas Quiroz, Cambón & Silva, 2015), en la que el presente trabajo se contextualiza.

PALABRAS CLAVES: Primera Infancia - Familiarización – Construcciones afectivas

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| RESUMEN | 2 |
| INTRODUCCIÓN | 4 |
| I. MOTIVACIÓN POR LA TEMÁTICA | 6 |
| II. FUNDAMENTACIÓN | 7 |
| III. DESARROLLO TEÓRICO | 9 |
| III.1. Niño/a como sujeto de derechos..... | 9 |
| III. 2. Desarrollo humano como eje esencial de la vida..... | 10 |
| III.3. Educación en Primera Infancia en el Uruguay..... | 13 |
| III.4. Construcciones afectivas en el marco del ambiente familiar..... | 17 |
| III.5. Construcciones afectivas en el proceso de familiarización al Centro..... | 20 |
| III.6. Quehacer del Psicólogo/a en los Centros..... | 24 |
| III.7. La dimensión ética en el ejercicio del rol..... | 26 |
| IV. REFLEXIONES FINALES | 27 |
| V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 29 |

INTRODUCCIÓN

La presente monografía corresponde al Trabajo Final de Grado desarrollado en el marco del Ciclo de Graduación de la Licenciatura en Psicología (Plan 2013-UdelaR). El objetivo del mismo es contribuir a la reflexión sobre el rol del psicólogo/a en las construcciones afectivas durante la familiarización de niños/as tras su ingreso a un Centro de Atención a la Primera Infancia.

Tal situación constituye un momento de vital importancia en el desarrollo de niños/as, en tanto, generalmente, supone la primera separación parcial del hogar brindando oportunidades desde donde ampliar el mundo relacional y material (Carbonell, 2013). Por tanto, es un tiempo y espacio que requiere ser delineado estratégicamente, de modo de recibir y acompañar de la mejor forma posible tanto a niños/as como a sus respectivas familias, quienes juegan un papel preponderante.

A su vez, la Primera Infancia es, dentro del proceso evolutivo de los sujetos, donde se “construye potencialmente lo que va a ser el curso de su vida posterior” (Giorgi citado por Etchebehere, 2012 p 66), en tanto progresivamente ocurre a nivel físico, motriz, lingüístico, cognitivo, social y emocional, procesos sustanciales para el desarrollo humano futuro. En consonancia, es relevante priorizar la generación de condiciones adecuadas que contribuyan a la promoción del desarrollo infantil en un marco garantista de sus derechos y ello implica inversión económica, que al decir de, Heckman & Masterov (2007) genera la mayor tasa de retorno para un país (Silva, 2015).

En este sentido, Uruguay ha venido transitando el camino de generar un mayor acceso a la educación desde el nacimiento, con políticas educativas orientadas no sólo a la ampliación de cobertura, sino también a la formación de los equipos y calidad de la atención (Balzaretto, 2016), de modo de propiciar un escenario de corresponsabilidad para el cuidado y educación de niños/as. De allí que, el presente trabajo busca visibilizar aspectos vinculados a la importancia de la atención y educación desde la Primera Infancia, focalizando en la relevancia del proceso de familiarización y el quehacer del psicólogo/a en las construcciones afectivas puestas en juego ante tal experiencia de vida.

En este contexto, desde los antecedentes se presenta un recorrido histórico de la educación en los primeros años de vida, entrando en consonancia con marcos conceptuales adquiridos a lo largo del trayecto formativo, los que cimientan el interés personal por la temática y la motivación a una exploración bibliográfica que ha enriquecido los aprendizajes construidos hasta este momento.

Es foco de la reflexión y análisis el niño/a como sujeto de derechos, en tanto se comparte la visión de protagonista activo de su desarrollo, particularmente con un centramiento en el período de 0 a 3 años, dado la relevancia explicitada con anterioridad. A su vez, se torna significativo fomentar al máximo sus potencialidades en beneficio de propiciar integralmente el desarrollo de todas las dimensiones implicadas (López Cassà, 2005). Asimismo, se considera importante referir a los diversos escenarios por donde transcurren niños/as como ciudadanos, en tanto inciden de forma directa o indirecta en el curso de su progresiva autonomía, a la vez que son potenciales garantes de sus derechos para la adquisición del bienestar infantil.

Para ello, la focalización en las familias y en los centros educativos es fundamental, rescatando la relevancia de las construcciones afectivas en el marco de las diversas experiencias interactivas propiciadas en tales contextos cotidianos para el niño/a. Desde allí, cobra relevancia la relación con sus cuidadores, es decir, con adultos comprometidos e involucrados con la responsabilidad de criar, educar y proteger su desarrollo, donde los procesos que se van dando en la interfase hogar-centro es sustancia para la continuidad de sus tránsitos por ambos escenarios.

En consonancia, como bien plantea el proverbio maya “para criar a un niño se necesita una tribu”, es que se entiende relevante el aporte de la Psicología, en tanto el mundo emocional infantil constituye un factor que es menester de la disciplina y aportar a la reflexión del quehacer profesional en la especificidad requerida para el proceso de familiarización, es que se considera el presente trabajo como un aporte para lo disciplinar, que a vez, podrá nutrir también al desarrollo de trabajo interdisciplinario en la Primera Infancia.

Para finalizar, se comparten algunas reflexiones finales que pretenden ser disparadores de nuevas reflexiones a quienes se constituyan en lectores del mismo, planteando una síntesis de los aprendizajes más significativos construidos a lo largo de la elaboración del TFG.

I. MOTIVACIÓN POR LA TEMÁTICA

El interés por la temática remite a la trayectoria académica realizada, donde la participación en diversos espacios curriculares en el marco la Licenciatura, así como en seminarios, jornadas y/o congresos internos y externos a la Facultad, que han permitido el acercamiento a los aspectos centrales que hacen y transversalizan a la Primera Infancia.

En primera instancia destaco el pasaje por la práctica de graduación denominada “Intervenciones psicopedagógicas en Educación inicial y primaria”, desarrollada en una Escuela Pública de Montevideo, donde desde el trabajo con niños/as mediante el dispositivo de taller, se apuntó a favorecer los procesos de simbolización y potenciar el aprendizaje. Tal experiencia fue sumamente enriquecedora y motivante para continuar trabajando en esta línea.

Asimismo, durante 2020 la integración al Proyecto de Extensión Universitaria “Cuidado parental y crianza en los Centros de Promoción Social y de Salud pertenecientes al Banco de Previsión Social (CPSS-BPS)”, ha permitido dar continuidad formativa a contenidos vinculados a la promoción del desarrollo infantil, atendiendo el período evolutivo inicial de la vida (embarazo hasta primer año).

Paralelamente, la inserción laboral actual se vincula al rol de educadora de Inclusión en Primera Infancia, permitiendo la interiorización de una labor interdisciplinaria en el contexto de los Centros de Atención a la Primera Infancia y la Familia (CAIF), donde el vínculo niño/a-familia-centro educativo es uno de los ejes centrales de la tarea. Desde allí, el abordaje integral propuesto busca dar especificidad a cada disciplina con el objetivo de brindar oportunidades que potencien las experiencias de niños/as durante su estancia en el centro y que sin lugar a dudas, ha significado una fuente de aprendizaje individual y colectiva.

Sumado a ello, la realización de la Tecnicatura en Primera Infancia propuesta por el Centro de Formación de Formadores (CENFORES), también ha permitido el desarrollo de una práctica como educadora en un Centro de Atención a la Primera Infancia (CAPI/INAU), que contribuye a ampliar el conocimiento sobre la etapa, así como visualizar la potencialidad de conjugar las dos disciplinas que constituyen el tránsito formativo, a decir, la Psicología y la Educación.

En este marco teórico-práctico, es que surge el interés de una línea de trabajo a desarrollar como futura psicóloga, desde donde reflexionar, analizar y responder a la pregunta que motiva este trabajo final ¿Cuál es el Rol del psicólogo en las construcciones

afectivas durante el proceso de familiarización de niño/as ante el ingreso Centro de Atención en Primera Infancia?.

II. FUNDAMENTACIÓN

Este trabajo pretende contribuir a la producción académica en torno a una franja etaria, que en la última década a nivel país ha constituido una priorización a atender los procesos que en ella suceden.

En este sentido, asistimos a una marcada relevancia de la Primera Infancia, donde desde políticas públicas específicas, se desarrollan acciones tendientes a promover la igualdad de oportunidades para el aprendizaje desde el inicio de la vida; siendo una expresión de ello la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA 2010-2030), la Ley de Educación (Ley N° 18.437, 2009) y el Plan Nacional de Primera Infancia y Adolescencia (2016-2020). El mismo pone en ejercicio un colectivo de identificación, priorización, objetivos, propuestas y acciones orientadas al bienestar de niños/as y adolescentes de nuestro país.

Particularmente, la Primera Infancia es entendida como el período que se extiende desde el nacimiento hasta los ocho años (Unicef, 2013), siendo de crucial importancia su crecimiento y desarrollo, donde las experiencias interactivas cobran relevancia para la vida presente y futura de los sujetos. Es un tiempo de oportunidades donde los niños/as pueden ir sentando las bases biológicas, motrices, lingüísticas, cognitivas, afectivas, en un marco interactivo y de aprendizaje con otro (s) (Unicef, 2013); a la vez que se caracteriza por la vulnerabilidad que supone el momento evolutivo, de allí la relevancia del despliegue de un cuidado adecuado (Carbonell & Plata, 2011; Salinas-Quiroz, 2015; Silva, 2015).

Por tanto, los tránsitos del niño/a por diversos escenarios sociales supone el acercamiento a información de tipo relacional y material que aportan al aprendizaje de sí mismo, del otro y del propio ambiente. El contacto con otro (s) que ayudan o no en este proceso, son fundamentales dado la especificidad y requerimientos de la crianza en los primeros años de vida donde las prácticas de cuidado constituyen el marco para la socialización, construcción de identidad y subjetividad, tornándose relevante el rol de los cuidadores principales o subsidiarios (Bowlby, 1969).

Tales conceptualizaciones suponen una perspectiva de reconocimiento de los niños/as como sujetos con intereses propios, activos y protagonistas de su desarrollo, en tanto es orientado por un acompañamiento responsable y respetuoso de su singularidad (Carbonell, 2013). Dicha perspectiva tiene consonancia con los planteos de la Convención de los Derechos del Niño (CDN, 1989), que ha sido ratificada por Uruguay el 28 de septiembre de 1990, mediante la Ley 16.1373 y donde la “familia es entendido como el grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños/as, debiendo recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad” (CDN, 1989).

En particular, desde la Asamblea General de Naciones Unidas (1948, resolución N° 217 AIII) se establece que toda persona tiene derecho a la educación, la que “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”, quedando planteado el mismo en el marco del derecho internacional de protección a los Derechos Humanos (PND, 1948 p. s/d).

De allí que, el presente trabajo se enmarca en dicha perspectiva de derechos, adhiriendo al reconocimiento de la educación como un derecho a garantizar desde el nacimiento, donde la conjunción familia-institución educativa, reviste de trascendencia en la continuidad subjetiva y formativa de todo niño/a (Silva, 2020).

Por tanto, la centralidad en las construcciones afectivas durante la familiarización a los CAIF y demás Instituciones socio-educativas, es relevante en particular para la atención de lo socioemocional, así como para las diversas dimensiones del desarrollo, de modo que propiciar estrategias y cuidados específicos del niño/a y sus familias, reviste una acción de promoción de salud. De allí que se torna fundamental implementar propuestas que favorezcan la transición de la cotidianeidad familiar a los Centros, donde los aportes de la Psicología podrían potenciar el abordaje, dada la especificidad en los vínculos afectivos.

En este sentido, desde los diversos ambientes que niños/as transitan puede avanzar en una “constante transformación, en la medida que su desarrollo se ve influenciado por los agentes sociales con los que se relaciona” (Silva, 2015 p 19) y donde las experiencias interactivas cotidianas contribuyen al moldeamiento de su capital social y cultural. Así, la focalización en la temática durante la familiarización a un Centro, supone la priorización de los vínculos afectivos como eje central del desarrollo, siendo un factor relevante para la salud mental presente y futura del sujeto.

Particularmente, desde lo disciplinar, el objeto de estudio planteado constituye un aporte para la Psicología poco explorado, y desde donde se busca contribuir a la interfase Psicología y Educación desde las primeras experiencias, en tanto son fundantes para lo que se constituye en el inicio de la trayectoria educativa de cada niño/a.

Asimismo, es un aporte significativo a otras disciplinas contribuyendo al despliegue de un trabajo interdisciplinario, en la medida que la especificidad de las construcciones afectivas puede revalorizarse en el marco de otras prácticas vinculantes en los Centros, a decir, Psicomotriz, Pedagógica y Trabajo Social, etc. De allí, que el trabajo conjunto del psicólogo con otros profesionales de la institución educativa, pueden nutrir a estrategias que buscan dar respuesta a problemáticas sociales que atraviesan la vida de los centros.

III. DESARROLLO TEÓRICO

III.1. Niños/as como sujeto de derechos

La Convención de los Derechos de los niños/as (CDN) promueve una concepción de infancia basada en una mirada integral del niño/a, a quienes concibe ya no como mero objeto de necesidades y asistencia, sino como sujeto de derechos y oportunidades. De esta manera, la Primera Infancia es comprendida como un período marcado por la progresiva autonomía, que requiere ser protegida complementaria y corresponsablemente entre Familia, Estado y Sociedad (Etchebehere, 2012).

Al respecto de esto último, es interesante lo planteado por Carbonell (2013) quien manifiesta que si bien las concepciones de infancia modernas entienden a los niños/as como sujetos de derechos, en los últimos años los informes mundiales presentados por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) explicitan la vulneración de derechos de millones de niños/as a nivel mundial. A la vez que, se visualizan en la actualidad discursos adultos donde se evidencia todavía la idea del niño/a como propiedad y que en el ejercicio de las parentalidades desarrollan prácticas de crianza vulnerantes, por ej. presencia de maltratos a niños/as como forma de disciplinamiento (Carbonell, 2013). También es importante destacar, el pasaje de la Doctrina de la Situación Irregular a la Doctrina de la Protección Integral, la que enmarca la CDN y tiene repercusión enormemente

en cómo son pensados los niños/as en la actualidad. Desde allí, un enfoque asistencialista de la Doctrina de la Situación Irregular visualiza a los niños/as como objetos de protección y control por parte de los adultos y promueve acciones estatales que los sitúan en un lugar de vulnerabilidad, rompiendo la frontera entre lo asistencial y lo penal, criminalizando la infancia y la pobreza desde prácticas institucionales que conciben de forma igualitaria a niños/as que se encuentran en situaciones diferentes (Etchebehere 2012).

En cambio, desde la Doctrina de la Protección Integral se alienta el ejercicio de los derechos de infancia, desde una concepción integral de la misma, colocando a los adultos como potenciales garantes, a la vez que sitúa a los infantes, jurídicamente hablando, como portadores y sujetos de derechos. Si bien existe una tendencia a dejar atrás la Doctrina de la Situación Irregular, aún continúa co-existiendo como paradigma (Etchebehere et al. 2007).

Este recorrido hasta aquí desarrollado deja traslucir que “una concepción de infancia como etapa claramente diferenciada de las demás y de reconocimiento de niños y niñas como sujeto de necesidades propias, y por lo tanto de derechos, es resultado de un largo proceso de evolución socio-cultural” (Etchebehere et al., 2007 p.164).

III.2. Desarrollo humano como eje esencial de la vida

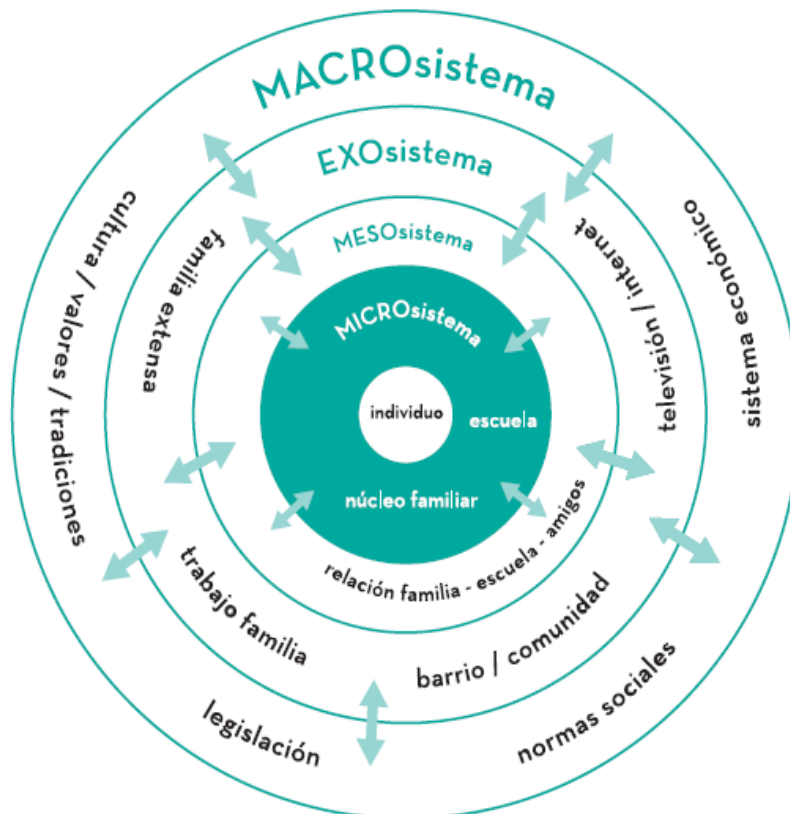
Para pensar el desarrollo del niño/a es fundamental considerar el contexto en el cual está inmerso, no siendo posible pensarlo de manera aislada, sino por el contrario, implica el entrecruzamiento de sistemas que operan con mayor o menor proximidad, a decir, sistema familiar, educativo, comunitario, cultural y/o político; donde su nivel de interacción incide en los cursos de desarrollo de niños/as.

En esta línea, se toma como enfoque de abordaje, el modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1979), ya que brinda un posicionamiento desde el cual entender la complejidad del desarrollo de forma situada. Este modelo centra su atención en un “proceso interactivo del sujeto con los ambiente por donde transita”, siendo visualizado como un “ser dinámico que transita un proceso de maduración, desarrollo y aprendizaje continuo caracterizado por las experiencias vividas” (Silva, 2015 p.36).

En este modelo, que se presenta a continuación, se observa la mutua influencia de los

sistemas, expresados en forma concéntrica, siendo cada uno continente del siguiente, y estando interconectados de manera directa o indirecta.

Esquema Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1089)



Fuente:
Salinas-Quiroz, F.; Cambón, V.; Silva, P. (2015). *Aportes ecológico-interactivos a la Psicología Educativa*.
Revista Puertorriqueña de Psicología V. 26 | No. 11.

Allí, el *microsistema* refiere al “entorno físico y social más próximo de la persona, donde se desarrollan patrones de actividades, roles o relaciones interpersonales específicas” (Salinas-Quiroz, et. al.2015, p. 29). En este sistema se ubican la familia, la escuela, los amigos.

El *mesosistema* remite a las interacciones de dos o más microsistemas, donde el sujeto participa activamente; siendo ejemplos del mismo las relaciones en el hogar, el centro socio-

educativo, el grupo de vecinos y amigos. (Salinas-Quiroz, et. al., 2015)

El *exosistema* alude a uno o más entornos en los que no participa el niño/a pero que sí influye en su situación, donde un ejemplo puede ser la situación laboral de sus padres, el apoyo social, entre otros. (Salinas-Quiroz et. al., 2015)

El cuarto nivel, *macrosistema*, subyace a los tres sistemas anteriores, incluyendo “cultura, sistema de valores, creencias o ideologías, y las estructuras políticas, económicas y jurídicas, toda presentes en la cotidianidad de los /as sujetos e incide en su desarrollo. (Salinas-Quiroz et. al., 2015)

En este sentido, Salinas-Quiroz et. al. (2015), basado en este modelo sostienen que “el desarrollo humano está determinado por la experiencia vivida durante periodos significativos de tiempo y al interior de un ambiente dado” (p.29). Ello es posible por el intercambio entre el sujeto y el ambiente, cobrando una vital importancia las figuras según su grado de proximidad.

Así, el contexto local adquiere trascendencia en tanto constituye ese mundo más allá de lo privado del hogar, donde el niño/a crece y desarrolla su cotidianidad, siendo otro de los escenarios fundamentales de su aprendizaje psicosocial. Por tanto, el barrio, las instituciones socioeducativas, los centros de salud, entre otros, forman parte de ese entorno con el que niños/as y sus familias interrelacionan constantemente y donde progresivamente van aprendiendo nuevas formas de relacionarse y de interactuar en el mundo (Bronfenbrenner, 1979; Sroufe, 2000, citado en Balzaretto & Silva, 2019, p.20).

Por tanto, el desarrollo es un proceso que implica movimientos a manera de espiral, con la existencia de avances y retrocesos a través del tiempo; comprometiendo una concepción evolutiva de las personas sobre el ambiente ecológico y la relación con el mismo, así como su capacidad para descubrir, mantener o alterar sus propiedades (Salinas-Quiroz, Cambón, Silva, 2015).

De allí, que el desarrollo se despliega en el marco de las experiencias vividas durante periodos significativos de tiempo y al interior de un ambiente dado; la colaboración se da a través de la interacción progresiva de los sujetos con el ambiente proximal, siendo relevante la participación de figuras adultas comprometidas emocionalmente con niños/as, así como objetos y símbolos inmediatos construidos sociohistóricamente (Salinas-Quiroz, Cambón, Silva, 2015). De allí que, el ambiente relacional y material donde se realiza la

crianza del niño/a, adquiere la relevancia de escenario base para el despliegue de sus potencialidades de desarrollo.

III.3. Educación en Primera Infancia en el Uruguay

El recorrido histórico habilita a conocer el camino transitado por una ascendente priorización de la Primera Infancia a lo largo del tiempo, que ha permitido construir una mirada integral del niño/a, donde los Centros educativos constituyen escenarios de crianza, que junto a las familias aportan a al despliegue de su autonomía. Desde allí, el historizar resulta enriquecedor para entender y dar cuenta de la importancia que educativa y socialmente hoy tiene la Atención y Educación a la Primera Infancia (AEPI, 2018), donde cuidado y educación son promovidas como dimensiones indisolubles de un mismo proceso.

El sistema educativo uruguayo desde sus orígenes ha destacado la necesidad que niños/as menores de seis años accedieran a procesos educativos donde fueran atendidos por maestras especialmente capacitadas, quedando expresado el pensamiento de José Pedro Varela (1874), en su obra “La Educación del pueblo”, a decir:

“Se plantea la necesidad de la formación específica de los maestros de niños pequeños y describe los Kindergarten de Froebel y su método basado en el juego. Es así que las autoridades, envían a la maestra Enriqueta Comte y Riqué a estudiar la organización de los Jardines de Infantes de Alemania, Suiza, Francia, Bélgica y Holanda y a su regreso funda en Montevideo el primer Jardín de Infantes de América Latina en el año 1892” (Mara, 1996 p.21).

Con anterioridad a esto, en 1864 se implementó un reglamento donde las escuelas podían aceptar niños pequeños de manera provisoria hasta que se crearan escuelas para esa franja etaria. Varela, en contra de esta idea, consideraba que era fundamental un espacio educativo específico para los pre-escolares, considerando el jardín de infantes una preparación para la misma. (MEC, 2014)

De esta forma, la fundación del primer Jardín de Infantes en nuestro país (1892), implica un avance trascendente para la época, siendo una innovación que marca una ruptura con

los modelos educativos presentes hasta el momento. Tal Jardín es el primero en Uruguay, así como en Latinoamérica, significando, a dicho nivel, el inicio de un camino de referencia para la educación temprana.

El mismo se crea a instancias de las experiencias de la maestra Enriqueta Compte y Riqué¹ en Europa, quién contribuye de manera decisiva a instalar la enseñanza preescolar² gratuita y de calidad en todo el continente, teniendo entre sus principios morales como maestra la expresión “cada vez que se abre mi escuela dos ansias llevo dentro, segura de ser feliz si las veo satisfechas: una es la de probar algo nuevo, otra la de buscar corregir los defectos descubiertos el día anterior” (ANEP/CEIP, 2020 p s/d).

Si bien fue una propuesta innovadora, fue por mucho tiempo menospreciada al tener un currículo flexible, no ser obligatoria y caracterizarse más por el juego que por la disciplina y el aprendizaje, llevando a que durante mucho tiempo, fuera el único Jardín del país, no creándose otros.

A nivel nacional e internacional comienzan a existir movimientos que tienen como objetivo promover el respeto por los niños/as, a decir la creación de la Declaración de los Derechos del niño/a de la Sociedad de las Naciones (1924) y el Código del Niño (1934). Si bien se comienza a pensar en los niños/as como titulares de derechos, no hay cambios a nivel de políticas sociales para la primera infancia, ni en la creación de nuevos Jardines de Infantes (MEC, 2014).

¹Enriqueta Compte y Riqué, emigró al Uruguay con su familia siendo todavía una niña. Estudia magisterio graduándose con sólo 19 años como maestra de primer grado y en 1886 como maestra superior. En 1887 fue designada subdirectora del Instituto Normal de Señoritas, y durante ese año viajó a Europa en misión oficial, enviada por el gobierno de Máximo Tajes para especializarse en educación preescolar. Le fue encomendado interiorizarse de las enseñanzas de Friedrich Fröbel, por lo cual recorrió Bélgica, Alemania, Holanda, Francia y Suiza. Regresó en septiembre de 1890 y redactó un informe en el que expresó “la esperanza de realizar en la República, la creación de esos establecimientos, acercándose lo más posible al ideal de Fröbel, e incorporándolos a la organización pública de Instrucción Primaria” (ANEP/CEIP, 2020 p s/d).

² Se menciona el término preescolar en tanto era la nominación del momento para referir a la educación en el tramo de 3 a 6 años. En la actualidad se adhiere al término Educación Inicial como forma de referenciación de dicho tramo educativo.

Luego de más de 50 años (1950), se produce la creación de Jardines que aumentan la posibilidad de promover objetivos orientados a alfabetizar y luchar contra la tasa de mortalidad infantil, siendo el problema preocupante de la época (MEC, 2014).

La visión existente en tales instituciones da lugar a una perspectiva de niño/a como objeto a ser cuidado, tabla rasa a llenar de contenidos aportados por las figuras educativas de referencia, y que se verá transformada hacia 1989, por una visión de niño/a como sujeto activo y portador de derechos (CND, 1989).

En 1881 se instala en Uruguay la primer “Casa Cuna”, allí predominaba un enfoque asistencialista, de “cuidado”. Posterior a ello se ubica el surgimiento de las “Guarderías Privadas” con el mismo enfoque. Aún hoy sigue existe la dificultad de asumir la Primera Infancia desde un enfoque educativo. (Etchebehere et al 2008).

Las nominaciones a las instituciones de atención a la Primera Infancia, han ido cambiando a lo largo de la historia, estas existieron como Guarderías, Jardines de Infantes, Centros Diurnos, Centros de Atención a la Primera Infancia (CAPI). Este último, brinda atención diaria a niños y niñas de 0 a 3 años, cuenta con horarios flexibles y se extiende por todo el territorio. “Su carácter interinstitucional y sus múltiples abordajes (educación, cuidado, cultura, protección social) los posiciona como centros de referencia a nivel zonal”. Estos centros priorizan las necesidades del niño/a y de su familia, sin costo. (INAU, 2017).

Hacia la década de los ochenta en Uruguay y específicamente en el año 1988 se destaca el surgimiento del Plan CAIF de la mano de UNICEF, a instancias de dar respuesta a una problemática social que desemboca ante la salida de la dictadura: la infancia en situación de extrema vulnerabilidad y pobreza. En 2005 se incorpora el Instituto del Niño/a y Adolescente del Uruguay (INAU), buscando garantizar la protección y promoción de los derechos de niños/as desde su concepción hasta los 3 años. Como política pública intersectorial de alianzas entre Organizaciones de la Sociedad Civil, el propio Estado, y las Intendencias municipales en Uruguay, es la más relevante en términos de Educación en Primera Infancia.

Por tanto, el plan CAIF:

Constituye la principal política de derechos y oportunidades, dirigida a niños/as de cero a tres años; embarazadas y a sus familias. Las intervenciones que desde el Plan se realizan buscan contribuir a la superación de las desigualdades e inequidades desde el origen de la vida. La integralidad, interdisciplinariedad, y participación de niños/as,

familias y comunidades son sus rasgos distintivos. El sostén de esta política está en la correlación que existe entre Estado, Familia y Sociedad. (Cambón & Gil, 2014. p.2).

Al avanzar con el recorrido histórico, se destaca en 2008 la aprobación de la Ley General de Educación nro. 18.437, mediante la cual Uruguay incorpora a la Primera Infancia como la etapa en la que se inicia el proceso educativo de las personas, siendo posible continuarse a lo largo de la vida. De esta forma se integra a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la obligatoriedad de la Educación inicial para niños/as de cuatro y cinco años, y opcional para los de tres años; permaneciendo bajo la órbita del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP).

A su vez, en el marco de la presente Ley se crea el Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (CCEPI) estableciendo una integración interinstitucional, a decir, Ministerio de Educación y Cultura (quien lo preside), CEIP, INAU, Ministerio de Salud Pública, Ministerio de Desarrollo Social y el representante de los Centros de Educación Infantil Privados (artículo 99).

En el año 2012 el CCEPI se integra a la Mesa de Coordinación Técnica Intersectorial implementada para la creación de un Sistema de Protección a la Primera Infancia, participando activamente en la elaboración del Plan Operativo para los años siguientes. Desde este espacio se elaboró la planificación para el trabajo de un bienio, identificándose la educación en la Primera Infancia y la atención integral como una de las áreas prioritarias.

En este contexto de participación en la Mesa, el Consejo Coordinador de Educación propuso la iniciativa de vincular el Diseño Curricular Básico para niños/as de 0 a 36 meses (MEC, 2006) y el Programa de Educación Inicial y Primaria, (ANEP- CEIP, 2008) publicado por la Administración Nacional de Educación Pública.

Parte de los cometidos del CCEPI (Art.100) refieren a la promoción de una educación de calidad en la Primera Infancia, la profesionalización de sus educadores, el asesoramiento al MEC en la supervisión y orientación de los centros de educación Infantil privados y la coordinación/articulación de proyectos y políticas educativas nacionales y para la Primera Infancia.

Así, promueve articuladamente la creación del Marco Curricular para la atención y

educación de las niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años (2014) que se mantiene vigente junto al Diseño Básico Curricular para niños de 0 a 2 años y el Programa de Educación Inicial, promoviendo la integración documento que posee una mayor amplitud que los diseños curriculares actuales (ANEP 2014, s/n).

De allí su creación supone la construcción de una visión de país, que implica el respeto por el presente de cada niño/a, aportando a la formación de todo ciudadano, de modo de asegurar la continuidad educativa desde el nacimiento a los seis años, enmarcado en una visión de país que cuida su Primera Infancia.

Paralelamente a estos cambios en las políticas educativas y el derecho tanto nacional como internacional, la infancia se transforma en sujeto de estudio de distintas disciplinas, siendo capturada entonces no sólo por dispositivos institucionales y por políticas de Estado.

En ese sentido, los aportes desde la Psicología se hacen presentes a través de distintas corrientes psicológicas y psicoanalíticas, de la pedagogía de la autogestión, la psicología genética, la pedagogía antiautoritaria y la literatura infantil, elucidando un nuevo imaginario sobre la infancia (Carli et. al, 1999).

A través de este recorrido, es posible visualizar que las políticas educativas en Primera Infancia en las últimas décadas han cobrado una mayor priorización, siendo acompañado de una vasta producción científica que brinda sustento a la trascendencia de sus procesos para el desarrollo integral de niños/as, donde debemos pensar la atención en el enclave del cuidado y la educación como acciones presentes en las prácticas. Asimismo, está “requiere de personas adultas comprometidas que se constituyan en facilitadores del desarrollo y en promotores de los aprendizajes de niños y niñas, conociendo y haciendo propias las estrategias que lo posibilitan” (ANEP, 2014, s/n).

III.4. Construcciones afectivas en el marco del ambiente familiar

A la luz de los planteos compartidos, centrados en una priorización de diversos sistemas que transversalizan el desarrollo del niño/a, se refería que uno de los de mayor relevancia e

incidencia es la familia. La misma se torna en el espacio privilegiado donde el niño/a construye sus primeros vínculos, que pueden operar como “base de seguridad que lleva a la persona a la exploración, al desarrollo y la autonomía” (Hornos, 2008, p. 305).

En nuestro país, niños/as nacen en familias con características singulares y en un contexto relacional, social, material, económico y cultural específico. De modo que constituye el núcleo básico formativo donde desarrollan sus primeros afectos y el sentido de pertenencia, a la vez que inician el despliegue de su ser social en un marco interactivo de corresponsabilidad de las familias con otras personas que participan desde otros espacios e instituciones (MEC/UCC, 2014)

En este sentido, los seres humanos son sujetos sociales por naturaleza, donde las relaciones con otro/s constituye el marco de interacción cotidiana mediante el cual se van interiorizando las experiencias que favorecen la maduración y familiarización a las demandas del contexto. Dicho escenario constituye el tiempo y espacio para la priorización de los vínculos afectivos con sus cuidadores principales, en tanto propician el conocimiento de sí mismo y la construcción de identidad del niño/a, base para los avances motrices, lingüístico, cognitivos y sociales (Hornos, 2008).

Particularmente, las características de la vida afectiva en la Primera Infancia, es un indicador importante de las posibilidades de salud mental a futuro, siendo los vínculos de apego seguro la expresión relacional más favorable para transitar el mundo interactivo con pares y otros figuras de cuidados (Bowlby, 1969; Salinas-Quiroz, 2017).

En este sentido, Martínez (2008) sostiene que:

Hablar de apego es hablar de un vínculo humano por excelencia, es tener en cuenta que el núcleo principal de cómo nos relacionamos con los demás en nuestra vida adulta se basa, en gran parte, en las experiencias vividas en los primeros años con las figuras parentales, y que esto condiciona las relaciones afectivas posteriores (...). (p. 299)

La interiorización de una figura de apego, supone para el niño/a saber que cuenta con un adulto que funge como base de seguridad, quién promueve su protección en situaciones de peligro, a la vez que garantiza su supervivencia y permite recobrar el estado de confort inicial (Bowlby, 1969, citado en Salinas-Quiroz, 2015).

El término apego seguro se refiere al uso habilidoso de la base segura en tiempos y contextos distintos, así como a la confianza en la disponibilidad y responsividad del cuidador, en consecuencia, los infantes se sienten confiados en sus propias interacciones con el mundo y desarrollan autocontrol y reciprocidad, lo cual resulta en interacciones más sofisticadas. (Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 1999, citado en Salinas-Quiroz ,2015. p. 77).

Para ello, se torna necesario la presencia de adultos capaces de aportar cuidados caracterizados por la atención, respeto, estabilidad, respuesta asertiva y la sintonía afectiva y corporal, de modo que favorezca el desarrollo saludable. De allí, el rol del cuidador/a principal cobra una relevancia fundamental para el desarrollo del niño/a, donde la calidad del cuidado desplegado por los adultos (madres, padres, abuelos, tíos, maestros, niñeras, entre otros) se relaciona con la calidad del vínculo de apego que el niño/a construye con ellos (Bowlby, 1993).

La calidad de cuidado, se refiere a los comportamientos y estrategias que usan los cuidadores principales y en particular la madre, para cuidar, proteger y garantizar la supervivencia de los bebés y los niños pequeños. Se consideran cuidadores principales, todos aquellos adultos familiares, padre, abuelos, tíos, niñeras, etc., que apoyan el cuidado, aunque no en forma exclusiva, así como maestras preescolares o de jardín infantiles, vecinos y demás adultos (Bowlby, 1993, p 203)

En consonancia, los progresivos cambios sociales han supuesto transformaciones en las familias, donde a lo largo de la última década ha acentuado movimientos a nivel de las configuraciones y arreglos familiares, que atraviesan la situación de criar, proteger y educar a niños/as.

Actualmente, “la familia no es una unidad fija, y no puede seguir siendo representada por el tradicional modelo de familia nuclear” (Balzaretto y Silva, 2019 p. 18); donde se encuentra la existencia de una “pluralidad de situaciones y formas familiares que no responden a un modelo único. Hoy, las realidades familiares son diversas, lo que se ve reflejado en muchas situaciones donde los vínculos de parentesco están dados más por los vínculos de alianza que de consanguinidad (Llugain, 2014 p. 26).

Así, se vuelve relevante atender las singularidades de las familias tomando en cuenta los diferentes acuerdos que las sostienen en la intimidad del hogar, dando cuenta de los

diversos actores involucrados en el cuidado y sus características.

En este punto, es importante considerar que la teoría del apego desde sus orígenes reconoce que existen otras figuras vinculares en el desarrollo más allá de la figura madre-hijo/a, siendo posible construir apegos seguros con otros cuidadores dentro de la órbita familiar, y también con otros sujetos por fuera de la misma. Para que ello suceda, el niño/a debe construir una relación única, significativa para su desarrollo; requiriendo de un lazo afectivo estable con otra persona, implicada afectivamente que garantiza estabilidad en el tiempo (Horno, 2008 p.305).

En consonancia a ello, Salinas-Quiroz (2015) sostiene que “el apego es 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” (p. 76). Tales habilidades en la interacción puede aplicarse a nuevos ambientes y a nuevas relaciones, lo cual se fortalecerá a lo largo del desarrollo (Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 1999, citado en Salinas-Quiroz ,2015. p. 77).

De allí, la importancia de atender a otros ambientes por los cuales transita el niño/a y que influyen directamente en su desarrollo, adquiriendo relevancia los Centros de Primera Infancia como potenciales espacios socioeducativos seguros, donde los niños/as que transitan cotidianamente.

En este sentido, desde la Ley 18.437 se establece como un derecho a garantizar la educación de calidad en los primeros años de vida, donde niño/a y su familia han de ser acompañados para potenciar el desarrollo infantil. De allí que, las variables de proceso, es decir, aquellas que caracterizan la calidad de las interacciones entre los niños/as y los adultos a su cargo en las instituciones, constituyen el aspecto más relevante de la calidad, en tanto promoverá la socialización y el desarrollo integral (Ley 18.437, artículo 38). La incidencia favorable de la educación inicial proviene de la calidad de la interacción niño/a-educador/a (Salinas-Quiroz, 2015).

III.5. Construcciones afectivas en el proceso de familiarización al Centro

Los Centros de Atención a la Primera Infancia se constituyen en otro de los sistemas que forma parte de la vida del niño/a, y su relación con el ambiente familiar incide en los procesos de desarrollo. De allí, que los centros de Primera Infancia (microsistema)

contextualizan el desarrollo (procesos proximales); siendo parte del entorno físico y social cotidiano, donde desarrollan patrones de actividades, roles y relaciones interpersonales (Salinas-Quiroz, et al., 2015).

El ingreso al ámbito educativo contribuye en la “construcción de los fundamentos para aprendizajes posteriores, tanto en lo relativo a la educación como en el despliegue de habilidades y competencias sociales” (Llugain, 2014, p. 11), siendo primordial dar cuenta de los tránsitos producidos, aludiendo a las construcciones afectivas en el proceso de familiarización.

Peralta et al. (2014) plantea que

La familia, las instituciones y los espacios de atención y educación son los lugares en los que niños y niñas establecen sus primeras relaciones sociales, donde encuentran múltiples y variadas experiencias que les permiten apropiarse de los valores que caracterizan la vida en relación (p.17)

En este contexto, tanto las familias como los Centros se constituyen en escenarios de crianza, en tanto promueven el “proceso socioeducativo educativo a través del cual se transmite a los niños/as pequeños el conjunto de saberes sociales propios de la comunidad, al mismo tiempo que se les ayuda a conquistar la confianza básica y la autonomía en las actividades cotidianas como parte del desarrollo personal y social” (Soto & Violante, 2015 p. 34).

Por tanto, educadores/as y maestros/as también se constituyen en referentes emocionales, capaces de brindar un ambiente adecuado que permitan al niño/a construir vínculos de apego seguro, ampliando su círculo de seguridad a lo largo de la permanencia en el Centro, siendo vínculo niño/a-docente una oportunidad para transitar saludablemente la separación de su ámbito familiar (Llugain, 2014). Ello supone para el niño/a alejarse parcialmente de un ambiente material y relacional conocido, para transitar hacia otro signado por lo nuevo y desconocido, activando los esquemas representacionales interiorizados, donde encontrarán los recursos personales para seguir avanzando en su conocimiento y apropiación (Silva, 2020).

Desde allí, las estrategias implementadas por el personal del Centro para acompañar y sostener la familiarización del niño/a a la institución educativa se tornan relevantes en tanto atiendan las vivencias de niños/as y sus familias. Las emociones puestas en juego en dicho período requieren ser observadas, escuchadas y acompañadas por alguien más sabio capaz de aportar información clara, precisa y habilite una serie de acciones lo

suficientemente flexibles como para habilitar los intereses, dudas, miedos y necesidades, de modo de ir favoreciendo el mutuo conocimiento e integración familias-Centros en favor del niño/a.

Por tanto, una Educación Inicial de Base Segura (Salinas-Quiroz, 2015), es aquella que opera como “la red protectora de relaciones con Cuidadores Secundarios Profesionales (CSP) sensibles, disponibles y responsivas que ofrece a niños/as una variedad de oportunidades de interacciones exploratorias con objetos y personas. La EIBS implica una responsabilidad compartida entre la familia y el personal del centro educativo, asegurando que los más pequeños sean atendidos y educados, a pesar de que ciertos miembros no estén disponibles de manera temporal –por unas horas del día-” (p 79).

De acuerdo a ello, la relación niño/a-CPS tiene incidencia directa en el curso de desarrollo infantil, presentando características diferentes a la relación con la madre, en tanto el vínculo se construye en otro contexto; al punto que la calidad del vínculo puede servir como “relación compensatoria para infantes con apegos inseguros con su madre y representarse mentalmente” (Salinas-Quiroz, 2015 p. 79). Es fundamental entonces que los cuidadores vinculados a la institución educativa, habiliten un trabajo centrado en las emociones, en tanto que, en el período de 0 a 3 años se construyen las bases vinculares y afectivas que cimentan el despliegue de las potencialidades que componen su desarrollo integral.

La complejidad e integralidad de la atención y educación en este tramo de la vida requiere de una sólida formación específica tendiente, entre otros aspectos, al desarrollo de actitudes y competencias profesionales tales como: la disponibilidad emocional y física, la empatía, la observación, la escucha; incluyendo el desarrollo de habilidades que posibiliten abordajes interdisciplinarios en el marco de la articulación de saberes. (CCEPI, 2014 p. 15)

En consonancia, avanzar en esta línea donde los CAIF se piensen e instrumenten como ambientes seguros, capaces de propiciar cuidados y educación de calidad, donde integren a las familias como actores relevantes del proceso socio-educativo de los niños/as, es fundamental para integrar una forma de vincularse que permita dar continuidad existencial a los más pequeños, desde el inicio del período de familiarización.

La familiarización es entendida como el “proceso de acompañamiento del pequeño/a y la familia en el inicio de su estancia en la escuela infantil” (Febrer y Jansá, 2011 p.10); donde familias y actores del Centro inician una vida juntos centrada en potenciar la crianza y

desarrollo infantil. Familiarizar es “establecer vínculos entre todas las personas implicadas en la educación de un niño/a” (Febrer y Jansà, 2011 p.11)

A partir de este momento, se torna necesario promover la bidireccionalidad entre todos, en tanto en un marco de relación, todos se ven transformados a partir de las experiencias vividas; viéndose potenciados en sus conocimientos, estrategias y prácticas de cuidado y educación. De allí, para las “familias, saber que su hijo o hija será acariciado cuando lllore, escuchado cuando hable o estará acompañado cuando coma o quiera descansar es de vital importancia” (Febrer y Jansà, 2011 p.14).

En este sentido, Llugain (2014) sostiene que existe “una honda preocupación tanto en las familias como en los docentes por encontrar la mejor manera de llevar a cabo este proceso de construcción del vínculo” (p.13). Para ello, se piensan estrategias que habiliten progresivamente el ingreso y conocimiento al Centro, de modo que se constituya en una experiencia lo más gratificante posible para todos, a decir, para niños/as, familias y personal del CAIF.

Tales razones, en la Primera Infancia una educación que promueva un trabajo conjunto y cooperativo con las familias, de modo de potenciar al máximo el conocimiento de los niños/as, en tanto informantes calificados que nutren a educadores y maestros sobre sus hábitos, intereses y habilidades.

El despliegue de un posicionamiento empoderado de las familias, es una dimensión a promover, de modo de reconocer el tránsito vivido, sus fortalezas y desafíos, que a partir del ingreso al CAIF, pasan a ser compartidos entre cuidadores primarios y secundarios, en un enclave de favorecer la confianza y seguridad en la red funcional de acompañamiento de niños/as.

La EIBS implica una responsabilidad compartida entre la familia y el personal del CEI, lo cual asegura que los infantes serán atendidos, a pesar de que ciertos miembros no estén disponibles de manera temporal –por unas horas del día–. La capacidad de colaboración entre los cuidadores familiares y no familiares se convierte un atributo crucial de la calidad de la EI, ya que conjunta las relaciones de apego en una red funcional (p. 78)

Por tanto, requiere de Centros que se proyectan desde un enfoque inclusivo, contextualizados, capaces de adaptarse en la atención de los diversos cambios que suscitados a nivel familiar y/o social, en tanto la realidad es dinámica, flexible pero necesita

de ciertas estructuras donde construir colectivamente.

Así, el focalizar en el periodo de familiarización al CAIF como una situación trascendente en la vida de los niño/as y sus familias, supone propiciar el involucramiento activo de todos los actores implicados en promover el desarrollo integral de niños/as, siendo un momento prioritario desde donde acompañar, potenciar y promover prácticas socioeducativas cuya centralidad estará en atender las necesidades de niños/as, respetando los ritmos personales de interiorización de la nueva experiencia, y donde el diálogo con las familias es crucial para fortalecer el lazo educativo que se comienza a gestar.

Desde el Marco Curricular (2014) se establece fundamental

Generar procesos de participación, que incluyan a los niñas, niños, familias y comunidad como protagonistas, estableciendo vías de comunicación que garanticen la concurrencia coordinada de todos los agentes involucrados, compartiendo tareas y asumiendo las responsabilidades que a cada uno compete. Familias, instituciones y otros espacios que colaboran con la salud, la nutrición, la seguridad y la educación deben aportar lo mejor de cada uno para promover el bienestar integral de niñas y niños durante la primera infancia (Peralta et al., 2014, p. 16).

Ello, supone un posicionamiento en enclave de derechos y corresponsabilidad, garantizando la participación de todos e integre la perspectiva de género, de modo que atraviese todas las actividades propuestas en beneficio de habilitar una familiarización co-construida, donde ambos escenarios encuentren sintonía y coherencia en la crianza de niños/as. De esta forma, los CAIF se constituyen en una ventana de oportunidades para que niños/as y familias exploren al máximo sus posibilidades de desarrollo, siendo espacios de referencia social y comunitaria (Fraga y Silva, 2011),

III.6. Quehacer del Psicólogo/a en los Centros

La participación de niños/as en los CAIF, brinda la posibilidad de entrar en contacto con diversos profesionales, donde profesionales de la Psicología componen el área de técnica de atención de la propuesta socioeducativa.

Desde allí, la experticia profesional hace que su quehacer se encuentre asociado a favorecer vínculos afectivos que promuevan la salud y bienestar infantil (Salinas-Quiroz, 2015).

Ahora bien, en un marco de aproximación ecológica-interactiva, el rol del psicólogo supone aportar a todas aquellas acciones que responden a la vida cotidiana de la institución educativa, siendo posible desplegar una perspectiva integral del ambiente circundante del niño/a.

Por tanto, el objetivo de las intervenciones del psicólogo/a en la educación debe ser “incidir en los procesos proximales de vinculación afectiva de las niñas y los niños en todos los niveles (Salinas-Quiroz, et. al., 2015, p. 32), posicionado en un diálogo constante con los participantes de los diversos sistemas, a la vez de constituirse en un interlocutor válido que permite dar cuenta de las perspectivas de las diferentes personas involucradas (Salinas-Quiroz et. al., 2015). Se reconoce la acción de co-pensar junto a los distintos agentes sociales que transitan la familiarización a nuevos ambientes materiales y relaciones.

En consonancia, desde su rol en los Centros y en un orden de acción más micro-sistémico podrá referir a un trabajo con niños/as y las familias visibilizando su singularidad, y promoviendo estrategias que permitan su integración con los estilos institucionales del Centro. Por ej. Propiciar entrevista de recepción de las familias o talleres, desde donde propiciar el conocimiento de sus vivencias entorno a la crianza y expectativas previas sobre el Centro.

A nivel mesosistémico, encontramos las interacciones entre los sistemas, donde el vínculo Familia-Centro es una expresión de ello, y que la integración de ambos permitiría conocer el ambiente ecológico escolar desde dentro y aproximarse cercana y respetuosamente a las(os) educadoras(es). Por ej. la capacidad del Psicólogo/a aportar contención y disponibilidad a intercambiar con unos y otros, permitirá tender puentes entre el escenario familiar y el Centro, de modo de construir equipo donde todos cuenten con nuevos elementos para comprender la subjetividad de niños/as.

Las acciones no quedan supeditadas a estos sistemas, ya que también a nivel del exosistema, Psicólogos/as pueden aportar desde la articulación con las redes sociales existentes en el espacio comunitario, generando coordinaciones con servicios de salud, seguridad social, vivienda, entre otros, lo que exige el conocimiento de los recursos de la zona donde se encuentra inserto el CAIF. Por j. podrá brindar sostén a las familias ante la necesidad de atención de situaciones especiales, oficiando de nexo o seguimiento con

equipos interdisciplinarios, interinstitucionales y/o intersectoriales.

Finalmente, en un plano más macro, la Psicología puede constituir aportes para el diseño de acciones de política pública orientadas a institucionalizar el período de familiarización como un momento central a atender. Desde allí, el trabajo del Psicólogo/a dentro del macrosistema, como agente ejecutor de políticas educativas, puede aportar a la participación infantil, donde se centre en conocer y reportar las capacidades de las niñas/as, explorar la construcción de sus vínculos afectivos evaluar la viabilidad y efectividad de las prácticas educativas.

Por tanto, pensar el rol en enclave ecológico supone un cambio de paradigma, donde el accionar del Psicólogo/a en el ámbito educativo promueva un enfoque preventivo, interactivo y contextualizado, donde aporte a estrategias institucionales centradas en conocer las fortalezas de niños/as y sus familias, potenciando desde un trabajo interdisciplinario a la integración y bienestar social. En este sentido, el rol del psicólogo/a se establece como promotor de salud, considerando al niño/a como sujeto de derechos, donde familias y actores del Centros se constituyen en garantes de oportunidades para su desarrollo.

III.7. La dimensión ética en el ejercicio del rol

Desde el ejercicio profesional de la Psicología, los técnicos han de desarrollar intervenciones basadas en acciones que corresponden a una ética específica en la escucha atenta, el manejo respetuoso de la información recibida, guiándose bajo los principios de responsabilidad, confidencialidad, veracidad, humanidad y no discriminación de las situaciones a abordadas (Código de ética, 2000, Art. 1).

Ello requiere un trabajo personal del psicólogo/a, donde hacer consciente sus propios valores éticos, ideológicos, religiosos, políticos, de modo de manejarse con una conducta responsable y confiable, dejando al margen posible situación de manipulación económica, sexual, axiológica o afectivo-emocional (Código de Ética, 2000 Art. 7).

Particularmente, el desempeño laboral del psicólogo/a en áreas de atención socio-educativo, requiere de un trabajo singular en el conocimiento de las potencialidades y recursos personales, que se activan en la construcción de equipos interdisciplinarios, donde

técnicos de diversas disciplinas aportan a la comprensión de los fenómenos sociales que transversalizan la vida de los Centros.

Esto implica, siguiendo el Código de Ética, entablar un trabajo desde el respeto mutuo; donde el psicólogo/a como parte de un equipo multidisciplinario no debe tomar decisiones que afecten al conjunto del colectivo (Art. 50).

En este sentido, el rol del psicólogo/a debe ser ejercido con respeto, calidez humana, sensibilidad y empatía con las vivencias y experiencias de otros, sin dejar de lado la objetividad y confidencialidad de su proceso; dando lugar a un profesionalismo sustentado en una ética técnica.

IV. REFLEXIONES FINALES

El abordaje teórico producto del recorrido bibliográfico realizado, ha contribuido a una especificidad formativa en Primera Infancia, permitiendo profundizar en un interés temático nacido de la práctica laboral actual.

Desde allí, resulta relevante contar con un tiempo y espacio para repensar las prácticas educativas, a la luz de una formación diferente que exige un reposicionamiento personal en el marco de nuevos aprendizajes.

Por tanto, la focalización en la familiarización de niños/as a CAIF, situación que desde la práctica laboral se planifica y acompaña, es nutrida por una centralidad en las construcciones afectivas, tomando personalmente contacto con la relevancia que estas tienen para la salud mental de los sujetos.

La articulación del enfoque ecológico (Bronfenbrenner) y la teoría del Apego, constituye un marco referencial potente e integral para abordar las vivencias de niños/as situados ante la familiarización al Centro. De allí, la dimensión psicológica y afectiva compartida, caracteriza los ambientes de cuidado, siendo relevante una asociación entre la calidad de cuidado del adulto y el tipo de vínculo construido por el niño/a, como factor principal para explicar la calidad del servicio brindado.

Es en esta línea que el presente trabajo apuesta a reflexionar, dando cuenta de la significancia de los procesos afectivos generados en estos centros. La crianza se torna una

responsabilidad de todos/as, no únicamente de la familia, sino que es arte de lo que el Estado y la comunidad todo ha de asumir como participantes activos. Es primordial entonces dar cuenta de la importancia que revisten los adultos que interaccionan con el niño/a, siendo posibles de transformarse unos a otros. Además implica asumir el rol como garantes de los derechos y un cuidado de calidad promotor de condiciones óptimas para el desarrollo.

En consonancia, el rol del psicólogo/a adquiere relevancia desde un posicionamiento como agente de salud que interactúa con el niño/a, de modo de incidir en su progresiva autonomía.

Tal recorrido es amplio y complejo, pretende superar la visión asistencialista para integrar un enfoque de promoción de salud, con aportes a una mirada novedosa del fenómeno, aportando herramientas que nutren la propia caja de herramientas como futura profesional. También, implica un posicionamiento abierto, habilitante del diálogo y ejecución de acciones efectivas que garanticen una comunicación asertiva niño/a-adulto.

Por tanto, la construcción de una postura crítica que atienda las singularidades de cada niño/a y sus familias supone una mirada solidaria, complementaria y ética desde las instituciones educativas, donde las acciones promovidas tienen como eje central los niños/as, alejándose de perspectivas adulto-céntricas.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEP/CEIP (2020). Día del Jardín de Infantes en Uruguay.

Balzaretto, M (2016). Plan Estratégico de Secretaria Ejecutiva de Primera Infancia de INAU. Inédito.

Balzaretto, M. & Silva, (2019). *Diálogos para la promoción de parentalidades compartidas con la Primera Infancia*. Montevideo: INAU.

Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Editorial Paidós. (Trabajo original publicado en 1969)

Cambón, V. Gil, A. (2014). El Plan CAIF como política pública de primera infancia. Uruguay. Revista Regional de Trabajo Social. Vol.8 N° 62.

Carbonell, O. A. (2013). La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia. Ciencias Psicológicas VII (2): 201 – 207

Carli, S., Lezcano, A., Karol, M., & Amuchastegui, M (1999). De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Capítulo I: "La infancia como construcción social". Buenos Aires. Santillana.

Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia. (2014). Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años. Uruguay. Montevideo

Etchebere, G. (2012). *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia*. Libro. Montevideo : UR. FP

Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P. & Fraga, S. (2008) La educación inicial: Perspectivas, desafíos y acciones. Montevideo, Uruguay:

Psicolibros Universitario.

Heckman, J. & Masterov, D. (2007). The Productivity Argument for Investing in Young Children. En: Review of Agricultural Economics 29(3):446-493. DOI: 10.2307/4624854.

Horno, P. (2008). Desarrollo del vínculo afectivo. En: *AEPap Ed. Curso de Actualización Pediatría*. Madrid: Exlibris Ediciones; 2008.p. 303-10.

Fraga, S. y Silva, P. (2011). Una aproximación a la asistencia intermitente y deserción en educación inicial, en escuelas insertas en contextos de vulnerabilidad social. Trabajo presentado en IV Jornadas del Servicio de Educación Inicial, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo.

Febrer, I. y Jansá, E. (2011) Empieza la escuela infantil, un proceso de familiarización. En Revista In-fan-cia, septiembre/octubre. En: Etchebehere, G. y Duarte, A. (2012). *Empezando el Jardín: ¿adaptación o familiarización?* Trabajo presentado en IV Jornadas del Servicio de Educación Inicial, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2009) La Convención sobre los Derechos del Niño. 20 años. UNICEF Uruguay.

Ley Nacional N° 18.437. (2009). Ley General de Educación, Montevideo, Uruguay, 16 de enero de 2009.

Recuperado de: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp3258730.htm>

López Cassà, E. (2005). *La educación emocional en la educación infantil*. Revista

interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 153-167.

Llugain, C. (2014). La construcción del vínculo familia-escuela en el ingreso a educación inicial. Estudio de caso en un jardín de infantes. (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología, UdelaR. Montevideo.

Mara, S. (1996) Educación inicial: Una alternativa válida en zonas desfavorecidas. Montevideo, Uruguay: Roca Viva.

Martínez, C. (2008) Desarrollo del vínculo afectivo. Introducción. En: AEPap ed. Curso de Actualización Pediatría. Madrid: Exlibris Ediciones; 2008. p. 299-301.

Ministro de Educación y Cultura. (MEC) (Uruguay) (2014). A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en el Uruguay. Dirección de Educación. Área de investigación y Estadística. Uruguay – Montevideo.

Peralta et al. (2014). Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años.

PND (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. París.

Salinas-Quiroz, F. (2017). Apego y desarrollo sociocognitivo. Horizontes Educativos. Primera Edición. ISBN: 978-607-413-259-5

Salinas -Quiroz, F. (2015). Educación Inicial de Base Segura: Indicador de la calidad educativa para la primera infancia. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Salinas-Quiroz, F, Cambón, V. y Silva, P. (2015). Aportes ecológico-interactivos a la psicología educativa. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26(1), 26-37.

Soto, C. Violante, R. (2015) *Pedagogía de la crianza*. España: Grupo Planeta.

Silva, P. (2015). Sensibilidad materna y su relación con la adquisición del lenguaje. Estudio exploratorio en díadas mama-hijo de 6 a 24 meses de la ciudad de Montevideo. Tesis para obtener el título de Magíster en Psicología y Educación. Montevideo: Universidad de la República Facultad de Psicología.

Silva, P. (2020). Tertulia Educación Inicial de Base Segura: Propuesta para evaluar la calidad de los Centros de Primera Infancia, para frenar la asistencia intermitente y aporte para la Psicología Educativa. Montevideo.

Unicef (2013). El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad. Recuperado de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/78590/9789243504063_spa.pdf;jsessionid=7A64B60B7E7084D4A4383D2CE046048F?sequence=1

Universidad de la República, Facultad de Psicología, Sociedad de Psicología y Coordinadora de Psicólogos del Uruguay (2000). *Código de Ética Profesional del Psicólogo*. Uruguay