



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Innovaciones de un formato educativo para la Educación Inicial



“... lo que se dé a los niños, los niños lo darán a la sociedad...” (Karl A. Menninger)

I

Trabajo final de grado: Monografía

Tutora: Prof. Adj. Verónica Cambón

Revisora: Prof. Asist. Yliana Zeballos

Autor: Br. Raúl Fernández Laureano

C.I. 3.202.433-7

Montevideo, octubre 30, 2020

Tabla de contenido

1	Resumen.....	4
2	Introducción.....	5
3	Marco teórico	8
3.1	Antecedentes: La pertinencia de este trabajo.....	8
3.2	Proyecto Pedagógico Vaz Ferreira	10
3.3	Actividades optativas.....	12
3.3.1	La teoría cognitiva de Piaget.....	15
3.3.2	El aprendizaje social de Vygotsky.	15
3.3.3	Teoría de las inteligencias múltiples.	16
3.4	Equipo docente como referente cultural-afectivo y especializado por actividad.....	18
3.4.1	Los vínculos tempranos – Teoría del Apego.	20
3.4.2	Múltiples referentes educativos.	22
4	Rol y aportes del psicólogo.....	27
4.1	Los aportes y el rol del psicólogo desde la prevención y promoción de la salud.....	28
4.2	Los aportes y rol del psicólogo en la comunidad.....	29
4.3	Los aportes y rol del psicólogo en los equipos de trabajo de los centros.....	29
4.4	Los aportes y el rol del psicólogo como promotor de derechos del niño/a.....	30
4.5	Los aportes y el rol del psicólogo como promotor del desarrollo y descubrimiento de las potencialidades del niño/a.....	30
4.6	Los aportes y el rol del psicólogo como generador de insumos a las políticas públicas.....	32
5	Síntesis y reflexiones finales	34
6	Referencias Bibliográficas	38

Innovaciones de un formato educativo para la Educación Inicial

Agradecimientos: A mi madre, María Esther, por inculcarme la perseverancia y animarme a nunca bajar los brazos. A mi tutora, Verónica Cambón, por acompañarme en este proceso tan acotado con su compromiso y aportes.

1 Resumen

El Uruguay cuenta con un marco curricular que ha plasmado los lineamientos generales para una visión de país con respecto a la educación en la primera infancia, con ideas fuerza y principios en relación a la atención y educación a edades tempranas, así como competencias generales y específicas, estructurado en cuatro grandes áreas: conocimiento de sí mismo, conocimiento del ambiente, comunicación y bienestar. El marco es lo suficientemente flexible como para dar lugar a las iniciativas o propuestas que tiendan a la innovación en las prácticas y herramientas pedagógicas que promuevan una mayor contribución a esos lineamientos. Es así que el Centro Vaz Ferreira desde el año 1999, viene llevando adelante un proyecto pedagógico que propone algunas particularidades diferenciales en el modelo de atención a la educación inicial, donde los niños realizan actividades sistémicas de su edad, pero también actividades opcionales con diferentes edades, los salones son asignados a las actividades y no a los grupos, con docentes específicos para cada actividad y los maestros no cambian al finalizar el año, entre otras propuestas. Propongo con este trabajo analizar este formato, proponiendo respaldo teórico al mismo, partiendo del relevamiento bibliográfico y la sistematización de información relativa al proceso de implementación en centros de educación inicial.

Palabras claves: dispositivo pedagógico, educación inicial, formato alternativo, desarrollo infantil, figuras de apego múltiples, rol del psicólogo.

2 Introducción

La primera infancia tiene sus particularidades y por lo tanto, cualquier orientación pedagógica debe tomarlas en cuenta. Según el marco curricular del Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia-CCEPI (2014):

Es en la primera infancia, desde el embarazo hasta los seis años de edad, en donde se sientan las bases del desarrollo posterior del individuo. En los primeros treinta y seis meses de vida se constituye una parte importante del desarrollo intelectual, emocional, físico/inmunológico y social de los seres humanos, dando lugar a nuevos aprendizajes y a la adquisición de competencias sociales en un proceso que continúa y se enriquece a lo largo de la vida. (p. 4)

Por lo tanto es una etapa crucial en la vida de todo sujeto y el Estado, las diferentes instituciones y las familias deben garantizar que la misma se desarrolle en las mejores condiciones posibles, para favorecer un adecuado desarrollo y aprendizaje del niño/a. En ese sentido el marco curricular CCEPI (2014) menciona como uno de los fundamentos de la atención y educación en la primera infancia que:

El niño/a es un sujeto de derechos, una persona proactiva, portadora de un rico potencial y dotada de iniciativa, con capacidad para realizar sus propias opciones en los procesos personales de desarrollo y aprendizaje, en relación con personas adultas, pares, objetos y el entorno natural y cultural del cual forma parte. Por ello es necesario comprender y atender la diversidad presente en la infancia como grupo humano con intereses, fortalezas, necesidades y características propias, personalizando las intervenciones en pro del máximo desenvolvimiento del potencial de cada niño/a. (p. 12)

En la situación actual que se nos plantea, nos muestra un mundo que ha cambiado en la última década más de lo que lo ha hecho probablemente en el último medio siglo: el avance de nuevas tecnologías y las comunicaciones en un mundo globalizado, importantes nuevos conocimientos en las ciencias y en la medicina, así como la innovación en productos y servicios que han facilitado la vida a los seres humanos, son una muestra de lo rápido que se ha evolucionado en muchas áreas. A pesar de ello, los sistemas educativos, han venido implementando cambios en el mejor de los casos de una manera muy lenta, e incluso en gran parte de los países, aún persisten modelos educativos y pedagógicos tradicionales, originados en el siglo XIX, con pocos cambios o ajustes a la realidad que vivimos.

Innovaciones de un formato educativo para la Educación Inicial

Estos modelos pedagógicos se originaron como demanda al trabajo en las fábricas y el mundo industrial, constituyendo “un freno al potencial creativo del individuo” (Delval, 1989 como se citó en De Zubiría, 2006, p. 41).

Si bien en nuestro país como en el resto del contexto latinoamericano, se ha logrado avances en la educación inicial, existen matices en la consideración a las especificidades, características y necesidades que afrontan los niños y niñas.

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF (2019), en América Latina solo 6 de cada 10 niños de 3 y 4 años recibe atención en la primera infancia, siendo los hogares más vulnerables los afectados. Se estima que aquellos que reciben atención, tienen 2 veces más probabilidad de tener un adecuado desarrollo infantil temprano que los que no la reciben, habiendo 3,6 millones de niños de 3 y 4 años que no tienen un desarrollo temprano adecuado para su edad. Específicamente en Uruguay, el 17% de los niños entre 0 y 6 años son quienes presentan el mayor grado de pobreza, siendo Montevideo el departamento más afectado (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2020). Por otra parte, algunos aspectos relacionados a la salud presentan valores a considerar, como el exceso de peso como el principal problema nutricional que se presenta en los niños y niñas hasta 6 años, donde casi la mitad aproximadamente presentan un peso mayor a lo recomendado. También el 20% de los niños y niñas no consumen una dieta de calidad, compuesto al menos por 4 de los 7 grupos de alimentos recomendados para una ingesta saludable. Respecto al desarrollo infantil, el 13% de los niños y niñas presenta alguna alteración en una de las áreas de comunicación, motricidad fina, motricidad gruesa, resolución de problemas y habilidad socio-individual. Estos valores presentan diferencias significativas de acuerdo al nivel socioeconómico de los hogares (Garibotto, Martínez y Núñez, 2020). El informe ENDIS (Encuesta sobre Nutrición, Desarrollo Infantil y Salud) concluye también “un marcado efecto del nivel socioeconómico de las familias en aspectos cognitivos y socioemocionales del desarrollo, incluso en edades tan tempranas como el año o los dos años de vida” (Garibotto et al., 2020, p.185).

En ese sentido, fortalecer la inclusión educativa es un pilar fundamental, promoviendo la igualdad de oportunidades, más allá de las diferencias socioeconómicas, culturales, étnicas, religiosas; permitiendo el pleno desarrollo de las potencialidades y garantizando el derecho a la educación para todos.

Es así que la Ley General de Educación uruguaya N° 18.437 (2008), establece en su artículo 8° que: “para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades”

Innovaciones de un formato educativo para la Educación Inicial

El proyecto Vaz Ferreira plantea como uno de sus objetivos en su propuesta pedagógica enriquecer la atención y educación de los niños desde los 24 meses hasta los 5 años, brindando mayores herramientas para desplegar sus potencialidades y talentos, buscando contribuir a un mejor desarrollo emocional, afectivo, cognitivo y social del niño/a (Centro Educativo Vaz Ferreira, 2015).

3 Marco teórico

3.1 Antecedentes: La pertinencia de este trabajo

Estamos en un momento particular, no solo a nivel mundial, sino en el contexto regional y nacional respecto a las consecuencias derivadas de uno de los momentos probablemente más difíciles que ha tenido que atravesar la Humanidad: la emergencia sanitaria, fruto de la expansión del COVID-19. Una situación que ha provocado una crisis general en todas las áreas de la actividad humana, y en que la educación ha tenido que responder de forma rápida y evaluando paso a paso la evolución de los impactos de las medidas tomadas. Si antes de esto, la situación educativa ya implicaba desafíos, actualmente nos obliga a estar aún más atentos a la detección de las necesidades y las formas de afrontamiento de las dificultades de las demandas educativas, sobre todo de los sectores más vulnerables.

Contextualizar los avances logrados en esta última década, pero también los aspectos que requieren más esfuerzo y en los que aún queda por hacer, es una acción importante que debemos encarar, justamente porque es allí, donde las nuevas propuestas que surjan, pueden contribuir a cumplir con esos objetivos.

En el 2010, la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay-ANEP (2010), recoge algunas propuestas y análisis de avances y actualizaciones en formatos pedagógicos, donde se recalca la “necesidad de una visión crítica de la organización escolar que posibilite adaptarla a las necesidades de todos los niños” (p. 5). Es en este marco del “Proyecto Formato Escolar”, donde la propuesta Vaz Ferreira considera que su iniciativa se ve identificada, propone en esas revisiones puestas sobre la mesa, lo que la ANEP (2010), considera relevante:

Pensar en tiempos flexibles los cuales son posibles en una organización flexible y dinámica. El tiempo no solo debe cambiar en su extensión, horarios y calendarios, sino que también deben modificarse los procesos de enseñanza y de aprendizaje y el propio sentido de la organización escolar. Aceptar la heterogeneidad del alumnado, las inteligencias múltiples, sus capacidades y necesidades, sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, diversificar prácticas pedagógicas, fomentar la participación de alumnos y familias, desarrollar la creatividad, educar en y para la libertad reconociendo al otro en respeto mutuo, supone apostar por un tiempo en la organización escolar que sea flexible y móvil. (ANEP, 2010, pp. 5-6)

Innovaciones de un formato educativo para la Educación Inicial

Parecería que se está de acuerdo en que las prácticas pedagógicas requieren una revisión constante, y que la visión de ir hacia formatos educativos más flexibles, tomando al niño/a como real protagonista del mismo, incentivando su participación, decisión e intereses es clave en esto. Cabría plantearnos y reflexionar en qué grado de aproximación, los formatos actuales aplicados en la educación inicial se acercan a esto.

Según UNICEF (2020), desde la última década, Uruguay ha tenido un incremento del 94,2% en el acceso a la educación pre-primaria, sin embargo: "...aún persisten disparidades que limitan el acceso a una educación para la primera infancia de calidad e inclusiva para todos los niños y niñas, particularmente aquellos de las poblaciones más vulnerables" (p. 9). Para ello se requiere apostar a una mayor sensibilización de las familias sobre "la importancia de la educación y el aprendizaje temprano" (Unicef, 2020, p. 28).

Si bien se han realizado avances en cuanto a mejorar la calidad de la atención en la primera infancia, no ha sido suficiente, debiéndose "...mejorar aspectos estructurales de calidad y generar evidencia sobre las medidas adoptadas en esta dirección para la universalización de la educación para niños y niñas de 3 años" (Unicef, 2020, p. 29). Por otra parte, este organismo internacional también menciona como desafíos la "formación docente, diseño e implementación de programas de calidad e inclusivos, al igual que procesos de análisis y monitoreo constante de los resultados que se van registrando" (Unicef, 2020, p. 32).

La organización plantea la existencia de un exceso de escolarización de la educación en la primera infancia lo que es contraproducente, en cuanto a que ésta requiere de metodologías propias, bien diferenciadas de la educación primaria. Por otra parte, es lo que ha provocado "...la pérdida de experiencias de juego que se requieren para el desarrollo físico, socioemocional y cognitivo en la primera infancia" (Unicef, 2020, p. 40).

En base a lo dicho anteriormente es que se mencionan una serie de recomendaciones por parte de UNICEF, a tener en cuenta, entre las que destacamos y consideramos a los efectos de este trabajo, como más relevantes: realizar un estado de situación de las poblaciones más vulnerables, indagando sobre sus necesidades y haciéndolas partícipes de todo el proceso de desarrollo de los planes a llevar a cabo; concretar propuestas pedagógicas de calidad, con un currículo adecuado y basado en el desarrollo en cada etapa del niño, garantizando sus particularidades y diferencias, y favoreciendo su mejor pasaje hacia la educación primaria; y promover y fortalecer la especialización docente, logrando contar con profesionales calificados y aptos para ejercer sus funciones en diversos contextos y situaciones que se requieran (Unicef, 2020, p. 46).

La propuesta educativa del Centro Vaz Ferreira pareciera contemplar parte de estos desafíos al proponer alternativas pedagógicas para llevarlos a cabo.

3.2 Proyecto Pedagógico Vaz Ferreira

Parecería adecuado referirnos a este formato, como un dispositivo pedagógico. Según Foucault, un dispositivo es “un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas” (García, 2011, p. 1).

La propuesta de este formato, de alguna manera es un conjunto de todos esos elementos mencionados, donde todas sus propuestas responden a la visión de una institución, donde su mirada filosófica de la educación, se respalda en un sustento teórico, originados, como veremos más adelante, en diferentes modelos pedagógicos, que contemplan discursos, algunos explícitos y otros no tanto, y que requieren una serie de medidas y articulaciones, no solo administrativas, sino conceptuales y normativas, que permitan llevarlo adelante.

Continúa diciendo Foucault: ese discurso que mencionamos puede aparecer bien “como programa de una institución” o bien como “una especie de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia” (García, 2011, p.1). Y sin duda que toda aquella propuesta que surja como forma de mejorar la educación en una etapa tan sensible como la primera infancia, debe considerarse como una “urgencia”, que parecería ser respaldada por las sugerencias que realizan algunos organismos internacionales especializados (García, 2011).

Pero todos los cambios en la educación, responden a una interrogante de qué “tipo de individuo y de sociedad se pretende formar” (De Zubiría, 2006, p. 41). El dispositivo Vaz Ferreira parece nutrirse de contenidos y propuestas que a lo largo de la historia, han surgido en teorías pedagógicas que han pretendido dar respuesta a esa interrogante, nutridas de un contexto histórico particular con una concepción integral y multidimensional del individuo y su rol en la sociedad. Para ello su dispositivo propone un currículo con contenidos, finalidades y estructura para poder llevarlo a la práctica.

El formato Vaz Ferreira propone considerar y tener en cuenta la singularidad de cada niño a partir del desarrollo de todas sus potencialidades, respetando sus diferentes intereses, gustos, necesidades y aptitudes. Las principales diferencias con el modelo tradicional, es superar la priorización que en los sistemas habituales tienen las habilidades

lingüísticas y lógico-matemáticas, sumando a las actividades curriculares (de dos horas y media en cada turno), otras opcionales (de una hora y media más por turno), donde quien las elige es el propio niño de acuerdo a sus intereses, curiosidad o probablemente otros factores, o una sumatoria de ellos. En estas actividades participan niños de diferentes edades, que interactúan entre sí, con educadores especializados en cada actividad. Los salones se adecuan a las actividades, por lo cual, los niños van rotando de salones, no habiendo un salón asignado a un grupo, sino a la actividad, los que permanecen en ellos son los docentes. Por otra parte, los maestros no cambian al finalizar el año, sino que acompañan a los niños hasta su egreso a la educación primaria, pasando a ser todo el equipo referente cultural y afectivo (Centro Educativo Vaz Ferreira, 2015). Cabe la mención que el formato habitual que hoy existe en centros de primera infancia se caracteriza por la separación de los niños en grupos homogéneos por edades, con una sala respectiva para cada grupo, el maestro/educador del grupo es el referente cultural, afectivo y social principal de ese grupo de niños, el cual imparte un currículo único, prácticamente en su totalidad, y en el caso en que haya actividades especiales, los niños suelen asistir a estas también por grupos, en tiempos iguales para todos, separándose la jornada en tiempo de trabajo y tiempo de juego.

El centro Vaz Ferreira atiende niños en su formato a partir de los 2 años de edad, en 2 turnos de lunes a viernes con un aproximado de 60 niños por turno. Al comienzo de cada uno de ellos todos los niños son recibidos por la maestra coordinadora, quien permanece con ellos entre 15 y 20 minutos en el salón-recepción. Les da la bienvenida, conversa con ellos acerca de los que los niños quieran contarle, y también de las actividades del día y de alguna propuesta específica que haya. Si bien el centro comenzó a trabajar con su propuesta desde el inicio de su apertura hace ya 21 años, es desde hace 7 años que se dedica también a pedido de las organizaciones de la sociedad civil, a difundir y orientar su propuesta en centros de atención a la infancia y la familia (CAIF) de todo el país (A. Ferrer, comunicación personal, 2020,10, 16).

En la actualidad son 75 los centros CAIF (17% del total aprox.) los que se han formado en esta propuesta del Centro Vaz Ferreira, y la gran mayoría lo han implementado, siendo Cerro Largo, Tacuarembó y Canelones los departamentos con mayor cantidad de centros adheridos a este formato pedagógico. Dicha formación se realiza en cinco módulos de cuatro horas cada uno, y luego de implementado, el Centro Vaz Ferreira realiza un seguimiento de 4 visitas, para ajustar y asesorar en la transición y adaptación del dispositivo. No se intenta transferir o calcar exactamente el formato implementado originalmente, sino un formato base, con sus propuestas pilares, pero respetando las particularidades de cada centro (N. Hernández, comunicación personal, 2020,10, 29).

3.3 Actividades optativas

Tomar en cuenta la singularidad de cada niño, dándole herramientas para que el mismo pueda desarrollar sus potencialidades, intereses y talentos, eligiendo algunas de sus propias actividades, es una de las propuestas del Centro Vaz Ferreira. Esta característica en la que hace especial hincapié el dispositivo tiene sus primeros orígenes desde hace mucho tiempo. Frederick Froebel en el siglo XVIII, quien fue un pedagogo alemán, postuló la importancia de la educación inicial y dio origen al jardín de infantes “kindergarten”, proponía la singularidad de cada niño como principio base de su enfoque (Ángeles, 2016). Froebel fue precursor de la primera propuesta curricular institucional en la edad inicial, siendo el primero en otorgarle un valor singular a la educación infantil, hecho a partir del cual se desarrollaron en toda Europa, iniciativas siguiendo sus propuestas, algunas de las cuales siguen vigente hoy en día y han dado lugar a numerosos otros modelos desde entonces (De Zubiría, 2006). Es desde ese momento que su teoría pedagógica le otorga especial relevancia a un rol muy activo del niño en su educación.

Froebel (2005) toma en cuenta la singularidad del niño, considerando a éste como sujeto único y al que la educación debe contemplar la atención de sus particularidades, ofreciendo diferentes alternativas para garantizar su libertad en un ambiente educativo que lo propicie.

En nuestro país y América Latina, Enriqueta Compte y Riqué, fue una maestra pionera en conocer el modelo propuesto por Froebel. En un viaje realizado en 1888 por varios países de Europa, se interioriza de esta propuesta, y luego vuelve a Uruguay, con la idea de adaptarlo a nuestra realidad, fundando en 1892 el primer jardín de infantes público en Uruguay y toda América Latina. Sus aportes a la educación y especialmente a la educación inicial fueron muy importantes y revolucionarios para la época, reflejando su pensamiento en una de sus frases más conocidas "Se debe dejar crecer, dejar pensar, dejar hacer, y no intervenir contra el crecimiento, el pensamiento y la acción" (Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2020).

Por otra parte, Juan Rouseau (1990) en el siglo XVIII, también hace aportes en cuanto a la educación de los niños a edad temprana, respetando y adecuando la enseñanza con las particularidades que cada etapa del niño exige (como se citó en Ángeles, 2016).

En el mismo sentido también el modelo pedagógico Agassi, de las hermanas italianas Rosa y Carolina, a fines del siglo XIX y primera décadas del siglo XX, plantean en su modelo pedagógico formar niños y niñas capaces de actuar por su propia iniciativa, de una forma integral, considerando todas las áreas del niño, y respetando sus particularidades

y necesidades. Trabajaba con grupos heterogéneos de niños, y tenía como finalidad “preparar para la vida, haciendo vivir”, haciendo hincapié en actividades de la vida diaria, promoviendo “la salud, la higiene, la cultura física y el lenguaje” (Cuaro, Ochoa, Parisca, Zarich y Zarich, 2009, p. 2).

Por otra parte, otra propuesta de gran relevancia, incluso hasta nuestros días, fue el ideado por María Montessori, el cual desarrolla su modelo pedagógico a principios del siglo XX, dando origen a una nueva concepción pedagógica aplicable especialmente en la educación infantil, dando valor a la libertad, la independencia y la individualidad del niño. De esta manera hace énfasis en la infancia como una etapa especial de la vida humana y la importancia de su consideración para la formación de la vida adulta. Para ello debe reforzarse el desarrollo del potencial humano, la interdependencia del hombre con la naturaleza y la importancia del rol de la familia. Para ello instrumenta, también el encuentro en aulas de niños de diferentes edades, en cuales estos pueden tener la iniciativa de elegir sus actividades (Rodríguez, 2013).

Un gran aporte lo hace también el modelo cognitivo High Scope, ideado por el psicólogo estadounidense David Weikart, quien en los años sesenta del Siglo XX crea una fundación, a cargo de la cual dirige un proyecto de trabajo, dando origen a este modelo. Sus fundamentos desarrollados a partir de los aportes de la teoría de Jean Piaget, propone “estimular y ayudar al niño a desarrollar su patrón distintivo de intereses, talentos y metas a largo plazo”. (Estrada, 2005, p. 24). High Score da relevancia al aprendizaje activo, el cual considera una condición necesaria para la reestructuración cognitiva y el desarrollo. Desde el punto de vista pedagógico este modelo es considerado como un “método de marco abierto”, ya que no hay contenidos pre-establecidos, adecuándose a las características de los niños, ofreciendo una atención individual (Estrada, 2005).

No menos importante en esta característica, es la propuesta del Modelo Reggio Emilia, cuyo fundador Loris Malaguzzi, educador italiano, tuvo su inspiración en Vygotsky y Piaget, entre otros, para formularlo. Este enfoque educativo “ve al niño como un ser lleno de potencialidades, capaz de crear y construir su aprendizaje, sólo hay que brindarle el ambiente propicio para que éstas se desarrollen” (Correa y Estrella, 2011, p. 10). Esta propuesta tiene como objetivo

Ofrecer una alternativa pedagógica que busque el desarrollo de las potencialidades de los niños en un ambiente propicio, donde los proyectos surgen de los intereses del niño, quien explora, descubre y se expresa de diferente manera, es protagonista de su propio aprendizaje. (Correa y Estrella, 2011, p.11)

Innovaciones de un formato educativo para la Educación Inicial

De esta forma los niños son incentivados por los maestros a tomar sus propias decisiones y elecciones en compañía de sus pares.

Varias de estas propuestas pedagógicas mencionadas tienen su inspiración en la corriente pedagógica del Constructivismo. Esta surge a partir de los años cincuenta, cuando se cuestiona profundamente el paradigma del positivismo, el cual pregona la importancia de los hechos positivos, reales, en desmedro de las ideas abstractas.

El conocimiento es una construcción del ser humano: cada persona percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos...existiendo múltiples realidades construidas individualmente y no gobernadas por leyes naturales: cada persona percibe la realidad de forma particular dependiendo de sus capacidades físicas y del estado emocional en que se encuentra, así como también de sus condiciones sociales y culturales (Ortiz, 2015, p. 96)

El constructivismo postula la existencia de procesos activos en la construcción de conocimientos, donde el sujeto se transforma en un agente activo que construye a partir de lo que le es ofrecido por el entorno. Para Carretero (1997), el constructivismo:

Puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores... Por lo tanto, el enfoque constructivista no pregona que el conocimiento sea una mera copia de la realidad, sino una construcción humana, que nace a partir de los esquemas que el individuo ya trae a partir de la relación con su entorno. (pp. 24-25)

Mientras tanto para Coll (1990), la concepción constructivista se basa en tres principios claves, el sujeto es hacedor de sus propios mecanismos de aprendizaje, los cuales actúan sobre contenidos formados previamente, en función del cual el maestro relaciona esos mecanismos y contenidos con el saber colectivo establecido (como se citó en Estrada, 2005, p. 9).

Esta corriente constructivista nace con los aportes de varios autores, sin embargo, se ha reconocido que los más destacados se dieron por las teorías del psicólogo suizo Jean Piaget y el psicólogo ruso Lev Vygotsky.

3.3.1 La teoría cognitiva de Piaget.

La teoría cognitiva o evolutiva de Piaget hace referencia al proceso paulatino y progresivo que conlleva la madurez física y psicológica del niño, “este proceso de desarrollo de estructuras cognitivas, cada vez más complejas; facilita un mayor vínculo con el ambiente en el que se relaciona el niño y, en consecuencia, facilita un mayor aprendizaje que contribuye a una mejor adaptación” (Ortiz, 2015, p. 98).

El aprendizaje se realiza según Papalia, Wendkos y Duskin (2007), gracias a la interacción de dos procesos: asimilación y acomodación;

El primero se refiere al contacto que el individuo tiene con los objetos del mundo a su alrededor; de cuyas características, la persona se apropia en su proceso de aprendizaje. El segundo se refiere a lo que sucede con los aspectos asimilados: son integrados en la red cognitiva del sujeto, contribuyen a la construcción de nuevas estructuras de pensamientos e ideas; que, a su vez, favorecen una mejor adaptación al medio. Cuando se ha logrado la integración, aparece un nuevo proceso de equilibrio gracias al cual el individuo utiliza lo que ha aprendido para mejorar su desempeño en el medio que le rodea. (Como se citaron en Ortiz,2015, p. 98)

3.3.2 El aprendizaje social de Vygotsky.

De la misma manera que lo plantea Piaget, la teoría de Vygotsky también sostiene que el aprendizaje es el resultado de la interacción del niño con el medio, el cual favorece el aprendizaje como fruto de un “proceso de desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas, logrados a partir de ciertos niveles de maduración”. También propone los términos de asimilación y acomodación lograda por el sujeto, con respecto a la información que percibe. Vygotsky menciona que ese proceso se lleva a cabo en la relación que establece el niño con sus compañeros o educadores, lo que busca generar una mejor adaptación a su entorno. Por eso se da la construcción del conocimiento, con la participación activa del niño, en base a lo aprendido a lo largo de las generaciones, lo que facilita un mayor y mejor intercambio del mismo con los demás en un ambiente colaborativo (Ortiz, 2015). Para Vygotsky (1983):

En la pedagogía y psicología se aplican constantemente las funciones psicológicas, en varias actividades educativas y en la vida diaria, las cuales se clasifican en funciones psicológicas elementales (procedentes de la estimulación ambiental) y funciones psicológicas superiores (por la estimulación autogenerada, la autorregulación). (Ledesma, 2014, p. 12)

Continúa diciendo Vygotsky (1983): todas las funciones psicológicas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: La primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea, como funciones intersíquicas; la segunda, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea, como funciones intrapsíquicas. (Ledesma, 2014, p. 13)

Vygotsky da gran importancia a la relación entre pensamiento y el desarrollo emocional del niño, por lo cual esa relación que establece entre ambas es como un mecanismo entre “los deseos y la conducta”, y este debe ser atendida por los educadores, promoviendo “la enseñanza-aprendizaje en un ámbito compatible con el desarrollo emocional del cerebro. Para ello se debe impulsar lo mejor de cada uno ofreciendo la posibilidad de desarrollar las múltiples Inteligencias” (Ledesma, 2014, p. 15).

3.3.3 Teoría de las inteligencias múltiples.

Este concepto, acuñado por Howard Gardner, en 1983, postula que “la inteligencia no es única ni monolítica” (Sánchez, 2005, p. 21). Según Gardner (1983), “la inteligencia es la capacidad para resolver problemas o elaborar productos que puedan ser valorados en una determinada cultura” (Peña del Agua, 2004, p. 31). Este propuso 8 tipos de inteligencia o áreas del talento, igual de importantes: a) inteligencia lingüístico-verbal: el niño muestra una extraordinaria inteligencia lingüística o habilidad con el lenguaje oral y escrito. La propuesta Vaz Ferreira incorpora en su currículo para fortalecer esta área: actividades de lenguaje, idioma inglés, expresión teatral, sala de biblioteca y sala de juegos de roles; b) inteligencia lógica-matemática: se observa en el niño una facilidad sorprendente en realizar cálculos, cuantificar, considerar proporciones, y llevar a cabo operaciones matemáticas complejas. La propuesta Vaz Ferreira incorpora en su currículo para fortalecer esta área: actividades de ciencias (naturales, biología, matemática y ciencias sociales), sala de biblioteca y ajedrez; c) inteligencia viso-espacial o artística: se percibe gran habilidad “para percibir imágenes internas y externas, transformarlas, modificarlas y descifrar la información gráfica” (Sánchez, 2005, p. 24). El currículo Vaz Ferreira incorpora para esta área: Plástica expresión teatral y sala de juegos de roles; d) inteligencia o talento musical: se puede apreciar en estos niños una gran capacidad para “apreciar, discriminar, transformar y expresar las formas musicales, suelen ser sensibles al ritmo, el tono y el timbre” (Sánchez, 2005, p. 25). La propuesta Vaz Ferreira ofrece en esta área: Sala de Música, expresión teatral; e) inteligencia corporal cinestésica: el niño con esta inteligencia posee la facilidad de manejar con gran destreza su cuerpo o parte de su cuerpo para resolver problemas, “sienten predilección y gran interés por explorar el ambiente y los objetos a través del tacto y el

movimiento, desarrollan extraordinariamente bien la coordinación y el sentido de la medida del tiempo” (Sánchez, 2005, p. 24). El currículo Vaz Ferreira ofrece en esta área: Educación física, Huerta, expresión teatral, actividades circenses, sala de juegos motrices; f) inteligencia o talento social, que incluye la inteligencia intrapersonal e interpersonal, estos niños disponen una “gran capacidad para relacionarse e interactuar con los demás y mantener un equilibrio consigo mismo” (Sánchez, 2005, p. 25). La propuesta Vaz Ferreira promueve esta área a través de: la educación física y el trabajo en equipo, en la huerta, expresión teatral, sala de juegos de mesa, sala de juegos motrices, la biblioteca y la sala de juegos de roles; g) inteligencia o talento científico: los niños que se caracterizan en esta área “manifiestan un gran interés por el mundo y por los fenómenos naturales” (Sánchez, 2005, p. 26). Vaz Ferreira propone en esta área la sala de Ciencias, la biblioteca y la huerta. Todas estas inteligencias funcionan, se entrelazan y potencian de forma muy particular en las vivencias y acciones de cada niño.

Varios modelos pedagógicos han incorporado los planteamientos de la teoría de las inteligencias múltiples, ya que hacen a la atención de las especificidades y características de los niños, teniendo en cuenta sus diferentes capacidades y áreas del talento, logrando aceptación entre los maestros y educadores, debido a que puede explicar los diversos tipos de capacidades de los niños, independientemente de su rendimiento académico, reconociendo la importancia de los factores genéticos y del entorno en su aprendizaje.

Estas áreas del talento especializados,

Muestran muchas veces índices extraordinarios de creatividad, y el hecho de que un niño sobresalga en una o en cualquier combinación de las ocho áreas de la inteligencia, no quiere decir que sobresaldrá en otras, por eso se torna importante descubrir y alentar al niño a desarrollar aquella en la que tiene un potencial e interés particular. (Sánchez, 2005, p. 21)

Dice la Asociación Madrileña de Educadores Infantiles (2005), que dichas inteligencias pueden “ser activadas o desactivadas por eventos, a las que denomina experiencias cristalizantes (que la estimulan) y experiencias paralizantes (que la inhiben o coartan)”. El autor menciona que pueden darse un grupo de situaciones del entorno que estimulan o dificultan el desarrollo de estas inteligencias, tales como:

Posibilidad de recursos materiales o personas que estimulen las inteligencias, factores histórico-culturales, referidos al momento social en que se realizó la acción sobre las inteligencias, factores geográficos o ambientales, referentes a las condiciones circundantes que pueden actuar sobre el curso evolutivo de tales

inteligencias, factores familiares, que inciden positiva o negativamente sobre las mismas, factores situacionales, dados por las condiciones de vida y educación. (Asociación Madrileña de Educadores Infantiles, 2005)

Varios de estos factores entonces son los que los educadores deberían tener en cuenta y propiciar en la atención en los ámbitos educativos, y en este caso en los centros de primera infancia, para que los niños puedan desarrollarlo, de acuerdo a sus características propias, sus intereses y sus potenciales, con acciones precisas, eficientes y bien organizadas.

Esto relaciona estrechamente a las inteligencias múltiples con los programas educativos y a los objetivos que los mismos se proponen para la formación de los niños, en los aspectos organizativos, pedagógicos, metodológicos, de su sistema curricular, y cada uno de ellos va a expresarse en su forma particular de diseño curricular. (Asociación Madrileña de Educadores Infantiles, 2005)

Por ello, se torna de fundamental importancia considerar esto en el diseño de los programas educativos de los centros de primera infancia.

3.4 Equipo docente como referente cultural-afectivo y especializado por actividad.

El dispositivo Vaz Ferreira surge como respuesta a la visión, según el Centro, de que los fundamentos para el cumplimiento de los objetivos en la educación, no están del todo ajustados con las pedagogías que se plantean para llevarlas a cabo. Afirman que existe un grado de incoherencia entre los objetivos, y los formatos y estructuras que se ofrecen. Entienden que el formato tradicional limita e imposibilita en cierto grado conseguir los objetivos de autonomía de los niños, solidaridad y el desarrollo de sus potencialidades. La propuesta se nutre de varios modelos teóricos, de los cuales toma algunos aportes, haciendo en conjunto una propuesta particular, creada por ellos.

Una de las características del formato es que el niño no tiene un maestro único, es un equipo docente, con diferentes formaciones cada uno, especializado en cada área. La transmisión de conocimiento no se ata solo al conocimiento en sí, sino a la pasión y el sentimiento con el que se transmite por parte del docente, quien por otra parte se siente más motivado, al estar transmitiendo conocimientos y experiencias en un área para la que se formó específicamente.

Se contrapone al modelo tradicional en el que el maestro o educador parece estar calificado para realizar todas las actividades y a todos los niveles, lo que para el Centro Vaz Ferreira parecería a priori difícil, por lo menos a nivel de profundidad y especialización que

propone su dispositivo. Se propone un educador calificado, que esté en condiciones de enseñar y cubrir todas las exigencias de cada niño. Debe estar formado a un nivel que le permita transmitir respuestas de calidad y en profundidad a las inquietudes de los diferentes niños. Por ejemplo en la huerta, el Centro Vaz Ferreira cuenta con un ingeniero agrónomo, en el taller de música con una corista, música, y a su vez docente, así como en el taller de plástica con una licenciada en Bellas Artes, en taller de arte, la docente es egresada de la Escuela de Teatro, en deporte el docente es profesor en Educación Física, en Ajedrez la docente fue campeona de ajedrez, y ahora docente, preparando niños en esa actividad, etc. (A. Ferrer, comunicación personal, 2020,10,16).

Que el educador lleve adelante una actividad específica no requiere que no se puedan aprovechar los recursos humanos ya existentes en el centro que ha decidido su transición a este formato. Es bien sabido que en los equipos hay preferencias de los educadores por una actividad/área determinada, lo que facilita entre ellos la posibilidad de elegir en cual se sentirían más a gusto, o motivados a trabajar, logrando con el tiempo, profundizar en la misma, logrando mayor formación y calidad en el área elegida. El educador se sentiría más identificado con su tarea, evitando la transferencia involuntaria de posibles sentimientos de rechazo a ciertas actividades las cuales no son de su agrado. (N. Hernández, comunicación personal, 2020,10,29).

La importancia de que los docentes no cambian hasta que el niño egresa a la primaria, afianza el vínculo con los niños y profundiza su conocimiento, y establece vínculos da mayor seguridad a los mismos (López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 2014). Conocer un niño lleva su tiempo, y se logra más sobre la segunda mitad del año, cuando en breve el niño está finalizando su periodo. Empezando al año siguiente, el mismo proceso comenzaría de nuevo si el mismo docente cambia. Sin embargo esto no sucede en el Centro Vaz Ferreira, ya que los docentes/educadores son los mismos para todos los ciclos. La mirada multifacética pero no acumulativa de saberes, por el contrario, promoviendo la transdisciplinariedad por parte de todos los docentes, permite una mirada integral, evita los etiquetamientos, donde el niño puede presentar dificultades en una actividad pero no en otras, y eso se puede ver en los intercambios entre el equipo docente. No hay docentes más importantes que otros, todo el equipo es referente, y el niño nunca queda invisibilizado en su comportamiento y aprendizaje en las diferentes áreas (Centro Educativo Vaz Ferreira, 2015). Por eso para la propuesta del Centro Vaz Ferreira el vínculo del equipo docente de múltiples referentes con los niños es muy importante y no conlleva ningún aspecto negativo.

3.4.1 Los vínculos tempranos – Teoría del Apego.

Los vínculos entre los niños y adultos se tornan muy importantes al momento de considerar en su entorno, quienes son los referentes con los que el niño cuenta y se siente seguro. Bowlby (1973) propuso en su teoría del apego, que este es:

El vínculo emocional que desarrolla el niño con sus padres (o cuidadores) y que le proporciona la seguridad emocional indispensable para un buen desarrollo de la personalidad. La tesis fundamental de la Teoría del Apego es que el estado de seguridad, ansiedad o temor de un niño es determinado en gran medida por la accesibilidad y capacidad de respuesta de su principal figura de afecto (persona con que se establece el vínculo). El apego proporciona la seguridad emocional del niño: ser aceptado y protegido incondicionalmente. (Como se citó en Molero, Sospedra, Sabater y Plá, 2011, p. 511)

Bowlby (1993), define el vínculo de apego, como toda forma de conducta que lleva a un sujeto a querer mantener cercanía con respecto a otra figura, con quien siente particular preferencia. Si esta figura de apego responde y es accesible a esa demanda, el comportamiento del sujeto puede traducirse simplemente en una verificación de su presencia, sea visual o auditiva; de lo contrario podrán darse otras formas de demanda a la figura de apego, como el aferramiento y la búsqueda a través del llanto o un llamado, que requiera la acción para ser atendido o cuidado. “El sistema de apego tiene una función homeostática al contribuir a mantener el equilibrio entre las conductas exploratorias y las de proximidad” (como se citó en Sanchis, 2008, p. 15), lo que representa un vínculo temprano importante para conformar la futura personalidad del sujeto y desarrollar una salud mental aceptable

En ese sentido, López (2003) plantea que:

Desde el punto de vista mental, la característica del apego es haber construido la idea de que la figura de apego nos quiere, nos protege y nos ayuda de manera incondicional. Además, este vínculo va acompañado de sentimientos de pertenencia y dependencia, de manera que la presencia y seguridad de la figura de apego genera estabilidad y bienestar emocional y la ausencia, ansiedad, miedo, etc. (Como se citó en Molero et al., 2011, p. 4)

Sin embargo, el vínculo de apego no es el mismo a lo largo de todas las etapas del desarrollo, sino que varía, presentando características diferenciales. Hay coincidencia en la

literatura que el mismo puede definirse a partir de los seis meses del nacimiento del niño, donde este ya puede discernir la figura de referente principal de apego, en general la madre, pero no necesariamente siempre es ella.

Pudiendo haber en el entorno del niño varias figuras de apego, además del principal, resultaría “una ventaja, en la medida que el niño disfrute de una interacción diversa y variada, a la vez que, si se diera el caso, pudiera suplir la pérdida de una de las figuras sin un trastorno tan acusado” (López, 1984 como se citó en Becerril y Álvarez, 2012, p. 9). Las preferencias que se establezcan por parte del niño en los vínculos a diferentes personas, va a depender básicamente por la forma de atención recibida por ellas, y la interacción lúdica que se dé (Becerril y Álvarez, 2012).

Gómez-Zapiain (2009) menciona la gran importancia de la figura de apego en el desarrollo del niño, estableciendo como factor condicionante la calidad de ese vínculo y lo afectivo en el funcionamiento del individuo en el desarrollo personal con confianza y seguridad, sobre todo ante situaciones percibidas como de peligro o malestar. Seguridad que por otra parte, se afianza en la idea de que la figura de apego es “incondicional, estable, accesible y duradera, permitiéndole explorar el mundo, alejarse y acumular experiencia”. (como se citó en Becerril y Álvarez, 2012, p. 9).

Cuando nos planteamos acerca de los vínculos generados en los centros de atención a la infancia, nos viene la idea de que tan positivos son a edad temprana, las primeras separaciones de esos vínculos con las figuras de apego del contexto intra-familiar. En ese sentido la propuesta del Centro Vaz Ferreira, es llevada a cabo con niños de 24 meses en adelante, que en el ingreso al centro, son acompañados por unos 15 días de una única figura referente del centro en su periodo de adaptación al mismo, antes de comenzar a vincularse con el resto del equipo docente. Esto es entendido como una forma de proveer al niño de un periodo necesario para su acostumbramiento, o lo que en realidad hoy llamamos periodo de iniciación o adaptación.

Este periodo es un periodo especial en la vida del niño y de las familias, porque hasta el momento el ámbito privilegiado de la educación estaba a cargo de esta última, quien empieza a compartir esa responsabilidad con el centro educativo. Estas primeras separaciones de la familia y sus figuras de referencia, caracterizadas por ser “parciales, diarias y sistemáticas... genera ansiedades, miedos, expectativas y tensiones” (Cambón, Silva, Bisio y Salinas, 2015, p. 1). El niño aquí comienza a construir su autonomía, a través de la construcción de nuevos vínculos.

Ainsworth (1973), colaboradora de Bowlby, y quien robustece su teoría del apego, llevó adelante un estudio experimental con 56 bebés sobre las conductas de estos en la separación de sus figuras de apego. Los resultados demostraron que los niveles más altos de ansiedad ante la separación se dio en niños de entre 11 y 36 meses, y en los niños más grandes, sobre todo después de los 2 años, había una disminución notoria de las conductas de apego, mostrándose menos ansiosos y angustiados (como se citaron en Becerril y Álvarez, 2012).

Es así, que a partir del segundo año de vida, Bowlby (1969) dice que el niño ya ha conquistado cierto grado de autonomía, sobre todo, porque previamente ha adquirido las habilidades de caminar por sí solos, dándose algunos cambios en relación a sus figuras de apego, sus capacidades cognitivas y lingüísticas, prediciendo mejor las conductas de los padres, lo que les permite adaptarse mejor a las situaciones y las respuestas de estos. Por ello, al comenzar la etapa preescolar, si bien se mantienen las figuras de apego, casi siempre los padres, sobre todo la madre como figura principal, y luego los hermanos y otros familiares, se van produciendo cambios, donde “el contacto físico no es tan estrecho, y la conducta exploratoria no necesita tanto de presencia física de las figuras de apego, por lo cual, el niño va aceptando mejor las separaciones breves” (como se citó en López et al., 2014, p. 60). Si bien el ingreso a un centro educativo puede generar para el niño “cierta percepción de amenazante, estos efectos dependen en gran medida de las circunstancias, como el tiempo de separación, con quien y en qué lugar queda el niño, edad de éste, sexo, experiencias previas, tipo de cuidados ofrecidos, etc.” (López et al., 2014, p. 60).

Durante el proceso de iniciación o adaptación del cual hablamos antes, pueden generarse situaciones de inseguridad y ansiedad, sobre todo en las primeras semanas, pero estas pueden ir desapareciendo en la medida que se propongan actividades cortas, variadas y voluntarias, que sean significativas para el niño, así como la presencia de educadores y maestros que mantengan continuidad en el centro a lo largo del tiempo (López et al., 2014). Estas características son las que se proponen en el formato Vaz Ferreira respecto a las actividades y el equipo docente. Sin duda que esta nueva etapa, el niño comenzará a relacionarse con sus iguales, aprenderá a tolerar las separaciones breves y generar nuevos vínculos de amistad, que contribuirán a su desarrollo personal.

3.4.2 Múltiples referentes educativos.

Una vez el niño ingresa al centro educativo, comienza a relacionarse con otras personas referentes, generando diferentes vínculos, a través de modelos operativos internos, con múltiples relaciones de apego. Bowlby (1973) mencionó que: “con ellos,

construimos un aspecto clave de la noción de quiénes son nuestras figuras de apego, dónde pueden ser encontradas y cómo se espera responderán”. De esta manera los niños desarrollan con los cuidadores del centro educativo sus conductas de apego, los cuales se afianzan con el tiempo y genera una mayor organización en el vínculo con ellos. Aquellos cuidadores que de alguna manera permanezcan períodos de tiempo más prolongados, despertarán en el niño modos distintos de relacionarse, al tornarse más predecibles, y proporcionarles seguridad en ese vínculo. (Salinas, 2013,).

Howes y Hamilton (1992) muestran que en dos muestras longitudinales se observó que la calidad de la relación era consistente a lo largo del tiempo si las personas que proveían cuidados al niño se mantenían estables. Inicialmente, al cambiar el personal de las guarderías, también cambiaba la calidad de la relación. (Salinas, 2013, p. 5)

Si bien se podría discutir en cuanto a la conveniencia o no de que el niño cuente con múltiples referentes de apego en un centro educativo, como se propone en la propuesta del centro Vaz Ferreira, los aportes teóricos mencionados anteriormente, parecerían demostrar, que esto no plantea inconvenientes para los niños, siempre que se tenga en cuenta la edad de estos, la seguridad que provean los cuidadores, la permanencia de estos a lo largo del tiempo, las características del lugar específico, así como las actividades motivadoras que el niño realice.

En ese sentido, Bowlby (1951,1984) propone cuatro modelos organizativos en las relaciones de apego múltiples, que podrían explicar el funcionamiento adaptativo posterior de los niños, alguno de los cuales la literatura ya ha venido discutiendo y opinando en cuanto a su validez o no. El primero de ellos (Bowlby, 1951), es el modelo de monotropía, el cual establece que el solo el vínculo del cuidador principal, como vimos en general la madre, sería relevante para el buen desarrollo socioemocional del niño, descartando que otros vínculos de apego sean relevantes, dándoles un carácter marginal. Por otra parte el modelo de jerarquía (Bowlby, 1984), establece que, si bien coincide de que el cuidador principal sería la figura de apego más importante, no resta importancia a otras figuras de apego secundarias, las cuales actuarían como figuras de apego supletorias, cuando el referente principal no estuviere disponible, aunque con un vínculo menos fuerte. Por otra parte, el tercer modelo, llamado de independencia, propone que aunque el niño se relacione con múltiples cuidadores, cada uno de ellos sirve como una base segura, solo en ciertos aspectos de la vida del niño, y cuando el cuidador ha estado en un vínculo con él, prolongado, generando experiencias más continuas. Esto significa que todas las relaciones de apego con los diferentes cuidadores serían igualmente importantes para el

funcionamiento socioemocional del niño, solo que en aspectos específicos de su desarrollo. Por último, el modelo de integración, alude a que la existencia de una red de múltiples relaciones de apego, podría significar que los apegos seguros compensen los apegos inseguros, por lo cual el funcionamiento ideal para el niño sería una red con la mayor cantidad de relaciones múltiples seguras, mientras que el peor funcionamiento, sería aquel donde predomina una red con relaciones múltiples inseguras (Sagi-Schwartz y Aviezer, 2005).

Respecto a estudios realizados en las múltiples relaciones de apego, se destaca el estudio longitudinal realizado por Sagi-Schwartz et al. (1985) como se citó en Sagi-Schwartz y Aviezer (2005), donde se procuró conocer las relaciones de apego que se desarrollaban entre padres-bebés y cuidadores múltiples en kibutz israelíes. Estos son una forma de organización cooperativa, donde conviven múltiples generaciones, y establecieron formas muy diferentes de vida y crianza durante mucho tiempo, incluso estableciendo que los niños debían dormir fuera de sus casas paternas, en lugares colectivos, que eran los hogares de los niños. Luego ello cambió, pero siempre defendieron los roles de crianza de los niños entre los padres y los cuidadores, que proveían de un apoyo en el cuidado más profesional, entendiendo que la responsabilidad de crianza y aprendizaje también era del colectivo, y los cuidadores eran referentes múltiples de los niños. Es así que este estudio dentro de sus múltiples hallazgos, encontró que:

Los niños que estaban firmemente apegados a sus cuidadores en la infancia eran más empáticos, dominantes, intencionados, orientados al logro e independientes... Por otra parte, los niños con relaciones seguras en la infancia con más cuidadores mostraron puntuaciones más altas de resiliencia del ego e independencia de campo, así como puntuaciones más altas de empatía, dominio y comportamiento dirigido a objetivos en el jardín de infancia. (Sagi-Schwartz y Aviezer, 2005, p. 23)

Por otra parte, un estudio más reciente realizado en Uruguay en centros de atención a la infancia y la familia (CAIF), llevado adelante por Gerosa (2017), evaluaron 209 niños utilizando un diseño pseudo-experimental pre- post intervención con medidas de reporte del educador y observación directa del juego libre, en niños que asistían a centros que incorporaron la propuesta educativa del Centro Vaz Ferreira, motivo de este trabajo, y un grupo control. Los resultados obtenidos:

Muestran un descenso medio de la afectividad negativa para los niños de tres años de edad en el grupo experimental, así como un aumento del reporte de esta variable por parte de los educadores de los niños pertenecientes al grupo control. Se produce un descenso del reporte de problemas de conducta en el grupo experimental,

mientras que no se detectan cambios en la muestra control. En el caso de síntomas emocionales, observamos la presencia de diferencias entre grupos previo al inicio de la intervención, sin embargo, estas diferencias dejan de estar presentes durante la segunda medida. Las observaciones realizadas en instancias de juego libre para la totalidad de la muestra al finalizar la intervención, los niños del grupo experimental muestran diferencias significativas con sus pares controles a nivel social aumentando el número de participantes que en promedio alcanzaron juegos de tipo asociativo y constructivo. (Gerosa, 2017, pp. 11-13).

Si bien no se puede diferenciar, que estos resultados deriven específicamente de una de las varias características de la propuesta pedagógica del Centro Vaz Ferreira, si, se puede concluir que los resultados fueron positivos, y que el hecho, de que se establezcan múltiples vínculos con docentes referentes, por ejemplo, no ha arrojado ningún indicador negativo en los aspectos medidos por el estudio.

Integración de niños de diferentes edades en actividades opcionales. Como mencionamos antes, en el formato Vaz Ferreira, parte de la jornada educativa, los niños la destinan a participar en actividades que son opcionales. En ellas empiezan a tomar sus primeras decisiones en cuanto a intereses y preferencias, de lo que les gusta. Los niños se reúnen todos en ronda, y ahí se les pregunta qué desean hacer. Los niños ya conocen las actividades que hay cada día, por lo cual muchas veces ya tienen decidida su opción. Son muchos los motivos que pueden hacer tomar su decisión, pero lo que resulta importante es que algo les mueve a hacerlo. En centros donde el número de niños es importante, se llegan hacer hasta 2 rondas por separado para propiciar ese encuentro y la elección de las actividades. Lo característico además de esto, es que en esas actividades optativas, participan los niños de todo el centro, en edades de 2 a 5 años. Esta interacción multi-edad es muy peculiar, y ya se ha venido implementando en algunos modelos pedagógicos desde ya hace bastante tiempo.

En el modelo cognitivo High Scope, se organiza el espacio en grupo de niños de tal manera que compartan un mismo ambiente educativo niños entre los tres y los seis años, valorándose la interdependencia y heterogeneidad en el rango de edades, como una forma de ayuda mutua entre los niños (Estrada, 2005).

Dentro del modelo de las hermanas Agassi también se propiciaba un ambiente colaborativo, donde los niños de diferentes edades interactuaban, muchas veces en actividades de la vida diaria, ya que el modelo hace hincapié en que los ambientes sean lo más familiares posibles, y que el niño fuera aprendiendo las labores domésticas, como

poner la mesa, lavar la loza, además de mantener la huerta escolar, para lograr hábitos de trabajo y buena conducta. (Cuaro y Ochoa, 2009).

Para la propuesta del Centro Vaz Ferreira:

Los espacios opcionales son espacios privilegiados para que se dé un acercamiento entre los niveles de desarrollo de niños de distintas edades ampliando las posibilidades educativas. La simultaneidad de elección e integración de edades es lo que habilita que los saberes circulen, que exista un intercambio desigual, diverso y enriquecedor y se puedan concretar aprendizajes en zonas de desarrollo próximo, parafraseando a Vygotsky. La esencia de la experiencia pasa por integrar tanto la elección como la integración de edades a la cotidianidad de la vida escolar imprimiéndole intención pedagógica. Habilitar tiempos de opción con integración de edades no implica disponer de una infraestructura especial. Las actividades opcionales se realizan con el equipo docente regular del Centro utilizando las mismas salas o salones en los cuales se desarrollaron las “clases”. (Centro Educativo Vaz Ferreira, 2015^a, p. 1)

Vygotsky plantea el concepto de zona de desarrollo próximo, posiblemente como uno de sus mayores aportes al conocimiento del aprendizaje. Esta teoría socioconstructivista es pilar de apoyo que da sustento a la propuesta de integración de niños de diferentes edades en algunas actividades opcionales del Centro Vaz Ferreira.

Medina (2007) menciona que Vygotsky define a la zona de desarrollo próximo como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Como se citó en Ledesma, 2014, p. 45)

Por ello para Vygotsky el aprendizaje es una actividad social de relacionamiento, y no sólo un proceso de realización individual; es una actividad de producción y reproducción del conocimiento. Esto pone al sujeto con un rol activo en el aprendizaje, “orientado hacia un objetivo; su interacción con otros sujetos (el docente y otros estudiantes) sus acciones con el objeto con la utilización de diversos medios en condiciones socio-históricas determinadas”.

4 Rol y aportes del psicólogo

Para poder analizar el rol y los aportes del psicólogo en el marco de los centros de educación inicial y en particular con el dispositivo estudiado en este trabajo, se propone plantearlo dentro de dos aristas, enmarcando el mismo dentro de lo que en general hoy se realiza por parte del psicólogo en los centros de primera infancia en general, y aquello en lo que se considera relevante profundizar y a lo que apostaría el formato propuesto por el Centro Vaz Ferreira.

La participación que ha tenido la psicología en los centros de educación inicial, ha venido evolucionando desde hace bastante tiempo. Esto se traduce desde no integrar los equipos de los centros, en el inicio del PLAN CAIF, hasta la actualidad, donde si lo hace y su papel ha adquirido más relevancia, respondiendo a realidades y demandas cambiantes, de cada vez mayor complejidad.

Tanto el rol del Psicólogo como el de los demás técnicos en los centros de educación inicial, están enmarcados en lineamientos institucionales marcados por la Política Pública Nacional relativa a la Primera Infancia, por lo cual su rol juega un papel y un posicionamiento marcado por ello, y del cual no es ajeno. Es entonces que ese posicionamiento marca una visión de individuo-sujeto, una visión de sociedad y el tipo de papel que esperamos que ese sujeto desempeñe en la misma.

Enmarcar al psicólogo en una política pública supone que sus acciones adquieran sentido en ese escenario, así como también delimitar qué acciones es necesario y pertinente que realice y cuáles no. Implica alcanzar la imprescindible coherencia de su rol y funciones con los fundamentos epistemológicos, políticos, teóricos, éticos y metodológicos del Plan en el que se inscribe. (Pérez y Rodríguez, 2009, p. 8).

Si bien, su ámbito es la educación inicial, su rol no puede tener como objetivo solo los niños y niñas, sino como menciona Goldstein (1993):

debe centrarse el trabajo del psicólogo desde lo cotidiano, centrado en niños y niñas, pero dándoles singular importancia a las familias y a las relaciones dentro de la institución educativa..., situaciones cotidianas a las que se ven enfrentadas tanto padres como educadores en el desarrollo de sus roles, promoviendo situaciones productoras de salud. (Etchebehere, Cambón, De León, Zeballos, Silva, y Fraga, 2008, p. 104).

4.1 Los aportes y el rol del psicólogo desde la prevención y promoción de la salud

Atender al niño/a desde su vida cotidiana, implica no solo tener en cuenta las importantes características propias de su etapa, en el desarrollo afectivo, emocional, físico y cognitivo, sino también el conjunto de interacciones sociales, que se dan en el hogar y en la comunidad, para que puedan desarrollarse de forma efectiva como “sujeto a la categoría de persona” (Etchebehere, et al. 2008). En ese sentido considerar el papel del psicólogo como promotor de salud es fundamental, buscando a través de la institución,

favorecer este proceso de individuación del niño, desde una red de relaciones interpersonales adecuadas que constituyan un modelo estructurante para el niño, que lo ayuden a delimitar su lugar y a introyectar adecuados patrones de interacción social. (Etchebehere, et al. 2008, p. 104).

Para ello, el psicólogo deberá trabajar en la escucha, orientación e información para comprender y acompañar el desarrollo del niño, generando una reflexión conjunta sobre el niño, en el conocimiento de la familia, fortaleciendo los adultos referentes y el vínculo entre estos y el niño, así como con el centro, promoviendo el buen trato y prácticas saludables. El psicólogo debe brindar apoyo, sostén y contención en diferentes situaciones, en colaboración con otros integrantes del equipo en algunas oportunidades. (Pérez y Rodríguez, 2009, p. 58).

Por tanto el psicólogo como actor abocado a la prevención y promoción en la salud mental, tiene como objetivo. “favorecer el pleno desarrollo de los individuos, diseñando, reformulando e implementando programas educativos que tengan como objetivo, la mejora de la salud de la comunidad”. Por otra parte, se torna imprescindible que el psicólogo contribuya a “promover pautas de vida más saludables..., para lo cual debe salir al encuentro de la gente en el curso de su quehacer cotidiano y actuar como agente de cambio, desde su función social”. En este sentido el psicólogo cuenta con herramientas para trabajar en la prevención de enfermedades y ser un agente generador de salud, a la vez que contribuye “al pleno desarrollo de los sujetos, a través de la promoción de pautas de vida más saludables”. (Etchebehere, et al. 2008, pp. 106-107).

En ese sentido también, para llevar adelante la prevención y promoción en salud mental tomar la misma, “desde un enfoque comunitario dirigido y realizado en relación dialógica y dialéctica con las familias, comunidad y personal del Centro desde una postura de respeto y de articulación del saber, sentir y actuar de cada actor participante”. (Pérez y Rodríguez, 2009, p. 98).

4.2 Los aportes y rol del psicólogo en la comunidad

El trabajo del psicólogo en los centros, no está enfocado exclusivamente a la atención de los niños y niñas en su individualidad, sino en el conjunto de relaciones y vínculos de este con su entorno/comunidad. Por ello, según Bleger (1966):

se apostara al psicólogo como colaborador desde su conocimiento disciplinar en relación a las tensiones de la relación o comunicación entre las personas, en la organización y dinámica de las instituciones, trabajando con los distintos grupos que la conforman. (Etchebehere, et al. 2008, p. 107).

En ese sentido es necesario conocer las realidades, necesidades y demandas de las poblaciones que formen parte del entorno y comunidad en la cual el centro se encuentra inmerso. Para ello se requiere la participación de los diferentes actores, para poder formular un diagnóstico de situación que refleje las mismas y genere una propuesta de trabajo acorde. Recordemos que la UNICEF, ha planteado esta recomendación anteriormente (UNICEF, 2020, p.46).

4.3 Los aportes y rol del psicólogo en los equipos de trabajo de los centros

Según Pérez y Rodríguez (2009), el rol del psicólogo en los equipos de los centros ha generado:

una reflexión sobre distintos aspectos del funcionamiento del Centro y del proceso de niños y familias; la organización y coordinación de estrategias y actividades; unificando criterios y lineamientos; aportando a la construcción del equipo y de la interdisciplina..., así como elementos que facilitan y fortalecen el trabajo en equipo (Pérez y Rodríguez, 2009, p. 63).

Darle la real importancia al trabajo en equipo, que permitan la multiplicidad de miradas desde los diferentes roles técnicos que forman parte del grupo de trabajo, contemplando sus diferencias, tanto profesionales como personales, apostando a un fortalecimiento de los vínculos, constructivo, dinámico, que permitan visualizar las necesidades, las fortalezas y debilidades, para poder trabajarlas y mejorar el clima laboral. (Pérez y Rodríguez, 2009, p. 72).

Por otro lado los aportes del psicólogo en los centros de primera infancia, referentes a la atención de los niños/as y sus familias se enfocan en los “aspectos psicológicos vinculados al desarrollo del niño, aportes relacionados a la familia y su rol, enfoques de

trabajo, el trabajo comunitario y con otras instituciones y el fortalecimiento de los adultos como personas”. (Pérez y Rodríguez, 2009, p. 71).

4.4 Los aportes y el rol del psicólogo como promotor de derechos del niño/a

Partiendo de la base que de acuerdo a la Convención de los derechos del niño, estos son sujeto de derechos, y que en ello se basa toda la política pública orientada al respeto y promoción de los mismos, el rol del psicólogo es clave. Si bien esta responsabilidad es compartida por todos los integrantes del equipo de trabajo, y las organizaciones, el psicólogo tiene, “la misión de aportar insumos valederos para la promoción de una infancia con derechos: derechos a la vida, a la familia, a la educación, etc,... desde un marco de Derechos y de ética profesional”. (Pérez y Rodríguez, 2009, p. 99).

Por tanto, si bien las familias poseen la responsabilidad principal en cuanto al respeto y protección de los derechos de los niños/as, es el Estado a través de sus instituciones quien debe brindar la asistencia necesaria a las familias, para que ello se garantice. En ese marco de las organizaciones es que el papel de psicólogo debe contar con la formación en profundidad y pertinente para llevar a cabo ese papel. (Pérez y Rodríguez, 2009, p. 106)

Es primordial tener en cuenta las ideas fuerza que delimitan ese contexto de la Convención de Derechos del niño, y que nos obligan a articular todos los esfuerzos en llevarlos a cabo, desde,

la concepción de un sujeto de derechos, la autonomía progresiva, la identidad, el derecho a opinar y a estar informado, la participación infantil, el acceso a la cultura, a la educación y a la salud, la educación en el respecto a derechos humanos, la construcción de la dignidad, el derecho al juego y al disfrute, la relación con el medio ambiente, la no discriminación, la protección contra el abuso, el maltrato y la explotación económica. (Pérez y Rodríguez, 2009, p. 108)

4.5 Los aportes y rol del psicólogo como promotor del desarrollo y descubrimiento de las potencialidades del niño/a

Una parte importante del aporte del psicólogo se refiere a la atención directa del niño/a y su familia. Como hemos referido esto es importante al momento de considerar intervenciones que tomen en cuenta la situación particular de cada niño/a y su entorno, situación familiar, y su relación con el centro y demás pares. Para ello se torna necesaria la observación del niño en sus diferentes espacios, de la misma forma que el intercambio con las educadoras o diferentes referentes del equipo. Conocer la particularidad de cada niño lleva su tiempo, por ello el hecho que en el centro Vaz Ferreira, los educadores estén año a

año con todas las edades, permite según el centro, un conocimiento más profundo del niño y un seguimiento de su proceso de desarrollo.

Para Pérez y Rodríguez (2009), uno de los objetivos de este seguimiento, sería: “promover el desarrollo de potencialidades; habilitar al disfrute y pertenencia al espacio; detectar riesgos en forma precoz; implementar estrategias de intervención pertinentes a lo observado; y contribuir con la práctica pedagógica” (p.62).

El psicólogo debe evitar caer en el esquema tradicional de abordaje de lo patológico, y centrarse entonces en el proceso de desarrollo psico-emocional, cognitivo, social y los aspectos relacionados al mundo interno, promoviendo el auto-conocimiento, y la atención a las especificidades de cada uno, pudiendo atender sus particularidades y trabajando con la familia acerca de prácticas que puedan favorecer su comprensión, en un clima afectivo positivo y equilibrado. (Pérez y Rodríguez, 2009, p. 71)

El psicólogo debe recoger los insumos del equipo que permitan junto a la familia, el diseño de estrategias que comprendan objetivos personalizados, cuando se trate de desarrollar las potencialidades del niño/a, sus intereses y particularmente las iniciativas de los mismos, al buscar aquello que le hace feliz. La orientación en ese sentido a los padres, y el trabajo junto al equipo del centro se torna fundamental para el apoyo a toda iniciativa en ese sentido.

Según el Centro Vaz Ferreira, el vínculo que se establezca entre la institución educativa y la familia tiene una importancia clave en el desarrollo de cualquier proyecto, buscando acuerdos con la familia con relación a los fines y valores, ya que estos acuerdos serán los que permitan optimizar los resultados buscados”. (Centro Educativo Vaz Ferreira, 2015).

Como se mencionó en este trabajo anteriormente, tomar en cuenta el potencial de cada niño, de acuerdo a las inteligencias múltiples, y las áreas del talento que cada niño puede destacar, permite al psicólogo estar más atento a detectar los intereses y descubrir las especificidades de cada niño/a. Según el marco curricular CCEPI (2014), se debe alentar al niño/a desarrollar su potencial. Se deben atender sus intereses, estimularle la curiosidad y promover la creatividad, esto les hará descubrir un mundo más interesante para ellos. “Deben contar con oportunidades para desplegar su libertad, imaginación, afectividad, ideas y creatividad en diferentes espacios y utilizando diversos materiales” (p.17).

Es en este área donde creemos que el psicólogo debe profundizar su rol, ya que si bien, en el marco curricular CCEPI (2014) es clara la mención como vimos a la atención a las especificidades de cada niño/a, en la realidad, esta se da principalmente a la atención a

las dificultades en el desarrollo, o limitantes específicas de algunos niños/as. Se ha notado en la práctica, que ante la detección del desarrollo precoz de ciertas habilidades o capacidades de algunos niños, estas en el sistema convencional de atención en los centros de educación inicial, en general no son abordadas con propuestas concretas, o alentadas como parte de lineamientos institucionales. Esta área es una en las que el psicólogo debería profundizar su rol.

4.6 Los aportes y rol del psicólogo como generador de insumos a las políticas públicas.

El papel que cumple el profesional de la psicología en esta área, es fundamental en cuanto a permitir la mejora en las políticas de primera infancia. Permitirse reflexionar, cuestionar, y evaluar sobre las prácticas que se llevan a cabo, son por demás imprescindibles para mejorar los resultados.

Como dicen Pérez y Rodríguez (2009),

Como toda Política Pública Social, el Plan CAIF, a través de sus discursos y de sus acciones, contribuye a la construcción de sujetos individuales y colectivos... produce y transforma subjetividades, o sea las diversas formas de percibir, sentir y ser en el mundo. Por lo tanto desarrollar una actividad profesional en el campo de una Política Pública Social no es nunca una acción neutra, sino que, se tenga conciencia o no de ello, implica un posicionamiento político y ético que otorga a las prácticas un sesgo particular. (p.109)

Por ello, toda reflexión, tiene como finalidad “emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables, sobre las actividades, resultados o impactos de esos proyectos o programas y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura”. (Pérez y Rodríguez, 2009, p. 92).

En ese sentido, considerar también proyectos, formatos, o propuestas que propongan innovaciones a las prácticas actuales es una buena forma de contribuir a la posible mejora de las mismas. Considerar si ellas proponen una transformación de la realidad en beneficio de mayores niveles de bienestar para los niños/as y sus familias, es una obligación que tienen todos los actores involucrados, en pos de una posible contribución a la políticas de calidad en la primera infancia. En esta área se considera que el rol del psicólogo debe también profundizarse.

Los aportes del psicólogo en la especificidad de su rol, desde las áreas mencionadas a lo largo de todo este apartado, contribuirán de forma significativa a intentar responder

preguntas que podrán ayudar a generar los cambios a futuro en las políticas públicas en la educación inicial. Esas preguntas acerca de,

qué tipo de sujetos, niños y adultos, el Plan CAIF contribuye a producir? ¿Qué tipo de vínculo social potencia? (entre los niños, entre los adultos, entre niños y adultos, entre niños, adultos y su barrio de pertenencia, entre niños, adultos y la ciudad) ¿Qué concepción de desarrollo humano sustenta? ¿Qué tipo de relación Estado-Sociedad materializa? (Pérez, M., Rodríguez, A., 2009, p. 110)

En definitiva el papel que desarrolla el psicólogo en el marco de su rol en el centro es muy amplio, por lo tanto, no podemos concluir que haya un papel más importante o pertinente que otro, o más o menos prioritario o requieran de mayor o menor esfuerzo. Por ello es importante recalcar que se torna fundamental que todas las acciones/aportes mantengan un nivel de coherencia y coordinación, que faciliten un andamiaje que les permitan ser efectivas y adquieran cierto sentido en el marco de un proyecto de centro, en consonancia con los objetivos planteados, que si bien responden a realidades particulares de cada centro, también a nivel macro, se encuentren insertos en lineamientos estratégicos a nivel de política pública, que deben guardar sentido en su encuadre a nivel país. (Pérez, M., Rodríguez, A., 2009, p. 70).

5 Síntesis y reflexiones finales

La educación ha sido un área que siempre ha presentado múltiples desafíos, y en los últimos tiempos estos se han incrementado, exigiendo a la sociedad, a las instituciones y a todos los actores involucrados, una mayor creatividad, sensibilidad y rapidez para afrontarlos. Siendo un país pionero en América Latina en la inclusión de la educación inicial a fines del siglo XIX con Enriqueta Compte y Riqué, nuestro país ha venido haciendo muchos esfuerzos en ese sentido, especialmente en la educación inicial, siendo otro mojón de gran relevancia el surgimiento hace más de 30 años del PLAN CAIF (Centros de Atención a la Infancia y la Familia). A nivel país se han desarrollado iniciativas que han tenido como objetivo la implementación de políticas de calidad en la atención a los niños, niñas y sus familias, teniendo claro siempre la importancia que tiene la educación temprana para el desarrollo en la niñez.

Sin embargo, no podemos decir que esté todo hecho. Como lo han señalado organismos especializados tenemos desafíos muy importantes por delante y a pesar de contar con un marco curricular flexible para la educación de niños y niñas entre 0 y 6 años, son necesarios los formatos educativos alternativos que propicien cambios a nivel institucional en las prácticas y pedagogías habituales en los centros para la educación inicial. En el contexto de un mundo complejo, sobre todo para los países en vías de desarrollo, donde las realidades económicas, sociales y políticas están en permanentes cambios, y los sectores más vulnerables requieren de especial cuidado, se torna cada vez más importante monitorear y contar con indicadores de calidad, que evalúen tanto los modelos existentes como las propuestas emergentes, a los efectos de dar un respaldo certero y seguro del trabajo que se realiza, de modo de contribuir a la mejora de las prácticas.

Cada uno de nosotros tenemos responsabilidad de contribuir a los objetivos que se plantean a nivel país, desde nuestras casas, en el centro educativo y en el rol en la sociedad misma que cada uno tenga. Por tal motivo, se consideran muy valiosas todas aquellas propuestas que tiendan a contribuir a ello, enmarcado en los principios y valores que han inspirado siempre las acciones, políticas y marcos legales tendientes a la protección de los derechos de todos los niños, niñas y familias del país.

En ese sentido, el centro educativo Vaz Ferreira, viene llevando adelante desde hace 21 años una propuesta educativa, con un formato diseñado específicamente por ellos, surgido ya de un contexto histórico, donde la preocupación por los cambios en la educación comenzaban a tener especial relevancia e interés a nivel de la sociedad. Este formato, nutrido de variados aportes teóricos, a lo largo de la historia, con autores tan relevantes

como Rousseau, Froebel, Piaget, Vygotsky, etc., han contribuido a la formulación de un dispositivo particular para el ambiente educativo de nuestro país. Esta propuesta se caracteriza por un diseño metodológico que incorpora algunas innovaciones al formato tradicional en los centros de atención a la primera infancia, como la posibilidad de elección por parte de los niños de algunas actividades de su interés, con la participación de pares de diferentes edades de forma conjunta, así como la especialización docente en cada actividad, funcionando todo el equipo como referente cultural y afectivo de los niños. Este formato apunta a un niño que aprenda a edades tempranas a tomar sus propias decisiones en base a sus intereses y preferencias, eligiendo dentro de actividades variadas, cuales desea explorar, desarrollar, y perfeccionar, actividades que forman parte de un currículo rico, no solo en la variedad, sino por su calidad, con docentes altamente especializados, y que actúan, como un equipo referente, que amplía las posibilidades de un relacionamiento variado.

A lo largo de este trabajo hemos mencionado los fundamentos y lineamientos no solo nacionales sino internacionales, que enmarcan los objetivos de la propuesta, mostrando parte del respaldo teórico que hay detrás de cada una de ellas, y evidenciando resultados de estudios realizados como antecedentes. Pareciera que ninguno de los cambios propuestos como alternativa al formato tradicional, resultaría un inconveniente o fuera causa de efectos negativos desde lo educativo, emocional, afectivo o socio-cultural en la educación de los niños en la primera infancia. Por el contrario, es amplia la literatura en cuanto a cada punto propuesto, enmarcándose dentro de lineamientos institucionales, a los que se aspira llegar con el resultado de dichas acciones. Se podría sospechar que los objetivos de la propuesta intentan atender de forma muy eficiente la diversidad y singularidad de cada niño/a, su potencial, intereses y autonomía, al contemplar y valorar la iniciativa a elegir y ser partícipe de sus propias decisiones. El derecho a la participación de los niños y niñas en sus propios procesos de aprendizaje, y todo aquello que les afecte, está consagrado como uno de los pilares en la consideración del niño/a como sujeto de derechos y en la Doctrina de la Protección Integral, donde la opinión del niño es fundamental.

El formato Vaz Ferreira en los últimos siete años ha logrado una llegada importante en la adherencia de centros a su propuesta, generando la convicción que manifiestan los centros de sus beneficios. Aun así y a pesar de incluir un seguimiento al proceso de cambio en el inicio con cuatro visitas posteriores, parecerían relevantes mayores esfuerzos en el seguimiento de los mismos que garantizaran la calidad en el proceso de adaptación y su implementación en profundidad. Por otra parte se cree necesario tener siempre una actitud revisora y crítica de todos lo que hagamos, para poder seguir construyendo sobre la base de las experiencias y el análisis de los resultados. Es relevante contar con espacios para

propiciar el debate y la discusión de todas las opiniones que se puedan dar, para que el proceso educativo que siempre es dinámico, no se estanque, ni caigamos en inflexibilidades ni posturas dogmáticas, que no permitan visualizar nuevas necesidades u objetivos, en el marco de una realidad por demás siempre cambiante.

En el marco de las políticas de educación y atención a la primera infancia la atención a la calidad constituye un eje central, que parte del análisis de los centros a la vez revierte en la mejora de las prácticas. Quienes tengan la responsabilidad de contribuir desde un lugar más comprometido, a facilitar esos cambios, y discusiones, deben ser plenamente conscientes que es necesario la permanente revisión de nuestras prácticas, solo de esa manera podremos reflexionar, integrar, y mejorar las propuestas, que redunden en una mayor calidad en la atención a los niños, niñas y sus familias, y por ende a mejorar las condiciones sociales del país. Como bien dijo el gran médico psiquiatra estadounidense, Karl A. Menninger... “Lo que se dé a los niños, los niños lo darán a la sociedad...” La propuesta Vaz Ferreira ha innovado en las prácticas educativas, para poner sobre la mesa, que es posible proponer y llevar adelante alternativas, que vayan en consonancia con lo que nuestra ley de educación se propone, que: “para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades”. Sin embargo a pesar de los resultados positivos que surgirían de la práctica diaria y de la observación por años, no solo de educadores, sino padres, miembros de las instituciones involucradas, organizaciones de la sociedad civil, maestros de escuela que han recibido egresados de los centros con este formato, no se cuenta aún con estudios locales suficientes que aborden la sistematización, evaluación e investigación del conjunto de variables, y la profundidad de sus aspectos. Tampoco se han podido realizar estudios longitudinales, que plasmen con total cabalidad esos resultados a lo largo del tiempo, por lo cual se tornaría de vital importancia fomentarlos. Solo así y como se mencionó antes, podremos evaluarlas, a lo mejor revisarlas, y mejorarlas, para seguir garantizando la calidad de la atención de la que hemos hablado.

Y es aquí donde el rol y el aporte del psicólogo juegan un papel primordial, basados en una perspectiva de derechos, de promoción y prevención de la salud en lo educativo y comunitario, a través de propuestas e intervenciones que rescaten y promuevan las potencialidades y fortalezas de los niños/as y las familias, poniendo el énfasis en generar las mejores oportunidades para el ejercicio de sus derechos, promoviendo la integralidad, el trabajo en equipo, la promoción de la autonomía en el accionar y reflexión de las familias. (Pérez y Rodríguez, A, 2009, p. 74).

Innovaciones de un formato educativo para la Educación Inicial

Los aportes en el campo de lo público, como eslabón importante en la reflexión, monitoreo y evaluación de las prácticas y los proyectos en la política pública, contribuyen en definitiva al bienestar de todos.

Por ello, se considera que cada propuesta particular, que contribuya a la participación de diferentes actores de la educación, con el fin de mejorarla, construye ciudadanía, con esfuerzo y con trabajo, buscando más y mejores resultados en la educación. Esto debería ser considerado y apoyado, para permitirnos seguir soñando con un futuro mejor para nuestros niños y niñas y sus familias.

6 Referencias Bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2010). *Proyecto Formato escolar. Identidades y actualizaciones pedagógicas. Sistematización y documentación de experiencias educativas*. ANEP.
- Ángeles, R. (2016). *Modelo integrador Vida Activa en el desarrollo de coordinación motora gruesa en alumnos del nivel inicial del colegio peruano norteamericano Abraham Lincoln. [Tesis Doctoral]*. Lambayeque: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Asamblea General de Uruguay. (2008). Ley General de Educación uruguaya N° 18.437 de 2008. Montevideo, Uruguay.
- Asociación Madrileña de Educadores Infantiles (2005). Los modelos pedagógicos de la Educación en la Primera Infancia. Recuperado de: http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/5.htm
- Becerril, E., y Álvarez, L. (2012). *La teoría del apego en las diferentes etapas de la vida: Los vínculos afectivos que establece el ser humano para la supervivencia. [Tesis de grado]*. Santander, España: Universidad de Cantabria.
- Cambón, V., Silva, P., Bisio, A., y Salinas, F. (2015). El periodo de iniciación: acompañando procesos. *Didáctica Inicial*, 3-11.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Editorial Luis Vives.
- Carretero, M. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* México: Editorial Progreso.
- Centro Educativo Vaz Ferreira. (2015). *Nuestro centro*. Recuperado de <http://www.vaz.uy/site/>
- Centro Educativo Vaz Ferreira. (2015a). *Actividades opcionales*. Recuperado de http://www.vaz.uy/site/?page_id=6
- Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia [CCEPI]. (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niños y niñas desde el nacimiento a los 6 años de edad*. Montevideo: Oficina de Planeamiento y Presupuesto, Presidencia de la República Oriental del Uruguay.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2020). *Sitio web CEIP*. Recuperado de <https://www.ceip.edu.uy/>

- Correa, O., y Estrella, C. (2011). *Enfoque Reggio Emilia y su aplicación en la Unidad Educativa Santana de Cuenca*. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Cuaro, E., Ochoa, M., Parisca, M., Zarich, E., y Zarich, G. (2009). *Hermanas Agazzi*. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos75/hermanas-agazzi/hermanas-agazzi.shtml>
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, D.C.: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Estrada, A. (2005). *High Scope: una propuesta innovadora en educación preescolar. [Tesis de grado]*. México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P., y Fraga, S. (2008). *La educación inicial. Perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo, Uruguay: Psicolibros
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2019). *Niños y niñas en América Latina y el Caribe. Panorama 2019*. Organización de las Naciones Unidas.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2020). *Acceso y equidad en la Educación para la Primera Infancia: Evaluación de cinco países de América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas.
- Froebel, F. (2005). *The education of man*. New York: Dover Publications.
- García, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *Revista de Filosofía A Parte REI*, (74), 1-8.
- Garibotto, G., Martínez, N., y Núñez, S. (2020). *Primeros Resultados de la Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Salud cohorte 2018*. Montevideo: MIDES, MSP, MEC, INAU, INE, CEIP.
- Gerosa, A. (2017). *Efectos de la implementación de un formato alternativo en centros CAIF en el desarrollo socioemocional de niños de 2 y 3 años. [Tesis de grado]*. Montevideo: Universidad de la República.
- Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2020). *Boletín Técnico. Estimación de la pobreza por el método de ingreso 2019*. Montevideo: INE.
- Ledesma, M. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. Cuenca, Ecuador: Editorial Universitaria Católica-Edunica.

- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M., y Ortiz, M. (2014). *Desarrollo Afectivo y social*. Ediciones Pirámide: Madrid, España.
- Molero, R., Sospedra, R., Sabater, Y., y Plá, L. (2011). La importancia de las experiencias tempranas de cuidado afectivo y responsable en los menores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 511-519.
- Ortiz, D. (2015). El Constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110.
- Peña, A. (2002). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula Abierta*, (84), 23-38.
- Pérez, M., Rodríguez, A. (2009). El rol del psicólogo en los centros CAIF. Historia, quehacer y propuestas. Montevideo. Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay
- Rodríguez, E. (2013). *Pedagogía Montessori: Postulados generales y aportes al sistema educativo*. Córdoba: Universidad Internacional de la Rioja.
- Sagi-Schwartz, A., y Aviezer, O. (2005). Correlates of Attachment to Multiple Caregivers in the Haifa Longitudinal Study: Kibbutz Children from Birth to Emerging Adulthood. En K. Grossmann, K. Grossmann, y E. Waters, *The Power of Longitudinal* (págs. 165-197). New York: Guilford Press.
- Salinas, F. (2013). *Vínculos de apego con cuidadores múltiples. La importancia de las relaciones afectivas en la educación inicial*. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, C. (2005). *Configuración cognitivo-emocional en alumnos con altas habilidades*. [Tesis Doctoral]. Murcia: Universidad de Murcia.
- Sanchis, F. (2008). *Apego, Acontecimientos vitales y depresión en una muestra de adolescentes*. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universidad Ramón Llull.