

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Tesis Licenciatura en Trabajo Social

Entre el derecho a la educación y el cuidado:
una mirada desde los Jardines de Infantes

Valeria Paiva Gutiérrez
Tutora: Ana Laura Cafaro Mango

2021

Agradecimientos

En primer lugar, agradecer a las referentes institucionales y familiares de los Jardines de Infantes que hicieron este trabajo posible, gracias a su disponibilidad y colaboración.

Al mismo tiempo, agradecer a la tutora por acompañar y guiar en este proceso.

Por otro lado, a mi familia, gracias mamá, hermana y hermanos.

Por el esfuerzo, apoyo, sostén y acompañamiento.

A mis amigas y amigos...

Las de siempre.

Las del hogar.

Las de la facultad.

Gracias por acompañar, sostener, empujar y abrazar.

Resumen

La presente monografía final de grado trata sobre el estudio de las percepciones del cuidado y la educación que tienen los referentes institucionales y familiares de los Jardines de Infantes de Montevideo. En este sentido, tiene por objetivo analizar las percepciones desde una perspectiva de derecho, así como visualizar si existen diferencias entre las percepciones de los centros educativos seleccionados.

Para el mismo se utilizó una metodología cualitativa de corte exploratorio, utilizando como técnica de recolección de datos las entrevistas semi-estructuradas realizadas a referentes familiares y referentes institucionales de dos Jardines de Infantes pertenecientes a diferentes quintiles según el indicador de contexto sociocultural definido por la Administración Nacional de Educación Pública.

A partir del estudio realizado se pudo visualizar la existencia de percepciones en torno al derecho a la educación y al cuidado, que dan cuenta de una conciencia de derecho fragmentada y contradictoria presente en los referentes familiares e institucionales. Al mismo tiempo, se desarrollan diferencias entre los centros seleccionados marcados por el contexto y lo que ello implica.

Palabras claves: Jardín de infantes, infancia, cuidado, educación, derecho.

Indice

1. Introducción.....	6
1.1. Justificación.....	6
1.2. Antecedentes.....	7
2. Presentación del objeto de analisis.....	8
2.1. Objetivo general.....	11
2.2. Objetivos especificos.....	11
3. Metodología.....	13
4. Marco teorico.....	15
4.1. Infancia.....	15
4.1.1 La infancia en Uruguay.....	17
4.2. Educación.....	19
4.2.1. Educación como derecho.....	24
4.3. Cuidado	26
4.3.1. Bienestar y cuidado.....	28
4.3.2. Cuidado como derecho.....	30
5. Sobre las percepciones	32
5.1. Desde la mirada de las referentes institucionales.....	32
5.1.1. Funciones del centro educativo.....	32
5.1.2. Vinculo centro-familias	33
5.1.3. Percepciones en torno a los derechos de cuidado y educación.....	34
5.1.3. 1. Cuidado	34
5.1.3.2. Educación.....	36
5.2. Desde la mirada de las referentes familiares.....	38
5.2.1. Recorrido anterior al jardín	38

5.2.2. Funciones del centro educativo.....	38
5.2.3. Vinculo centro-familias.....	39
5.2.4. Percepciones en torno a los derechos de cuidado y educación.....	40
5.2.4.1. Cuidado	40
5.2.4.2. Educación.....	42
6. Analisis de las percepciones.....	44
6.1. Consideraciones generales.....	44
6.2. El derecho al cuidado.....	45
6.3. El derecho a la educación.....	47
6.4. El contexto.....	48
7. Conclusiones.....	52
8. Bibliografia.....	54
9. Anexos.....	60

1. Introducción

En el marco de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, se realiza la presente monografía final de grado.

Los Jardines de Infantes Públicos son centros educativos destinados a niños y niñas de tres a cinco años y se encuentran bajo la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), particularmente de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP)¹.

De esta forma, la presente tiene como tema general indagar sobre las representaciones que tiene la población relacionada a los Jardines de Infantes (referentes familiares y referentes institucionales) en torno al cuidado y la educación desde una perspectiva de derechos. Al mismo tiempo, pretende realizar un análisis comparado entre las percepciones de cuidado y educación en Jardines de Infantes de Montevideo ubicados en distintos contextos socioculturales².

1.1. Justificación

El interés en la temática surge a partir de las prácticas pre-profesionales del Proyecto Integral “Infancia, Adolescencia y Trabajo social. Sujetos, políticas y ejercicio profesional” realizado en el periodo 2018-2019 en un Jardín de Infantes en el barrio Casavalle.

En esta instancia, se realizó la investigación “La memoria colectiva en el diálogo intergeneracional y transgeneracional”, que se basó en la reconstrucción de las memorias históricas colectivas y singulares, en el tránsito por el centro educativo de primera infancia, en el marco de un intercambio intergeneracional y transgeneracional entre adultos/as y niños/as. Para esto, se tomó como población de estudio niños y niñas de cuatro y cinco años, referentes familiares vinculados por tres generaciones con el centro y referentes calificados con mayor antigüedad en el mismo.

En el desarrollo de dicha investigación, al consultar sobre las causas de la preferencia con el centro y del vínculo intergeneracional con el mismo, se destacó el cuidado refiriéndose a las tareas de alimentación, protección, atención, satisfacción de necesidades y cantidad de horas en el centro que permite a los referentes familiares realizar otras actividades. De esta forma, se logró visualizar cómo los/as referentes familiares e institucionales destacan las prácticas de cuidado en el centro, además de las prácticas educativas.

¹Anteriormente denominado Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)

² El Nivel de Contexto Sociocultural es un indicador utilizado por CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria) que se construye dividiendo el total de escuelas públicas en 5 grupos de igual cantidad, de modo que el Quintil 1 agrupa al 20% de las escuelas de Contexto más vulnerable y el Quintil 5 al 20% de las de Contexto menos vulnerable.

Es a partir de esta experiencia que nace el interés de identificar las percepciones que tienen del cuidado y la educación los referentes familiares e institucionales vinculados a los Jardines de Infantes, desde una perspectiva de derechos de los niños y las niñas.

1.2. Antecedentes

En relación al estudio de las percepciones que tienen los referentes familiares e institucionales, sobre el cuidado y la educación en los Jardines de Infantes Públicos en Montevideo, no se encontraron antecedentes.

Sin embargo, Eleonor Faur en su artículo **“Desencuentros entre oferta y demanda de servicios de cuidado infantil en Buenos Aires: Lógicas en tensión”** (2010) plantea una tensión y oposición entre posturas pedagógicas y asistenciales. Donde se expone una disputa institucional y simbólica sobre a quién compete la cuestión de la primera infancia: al sistema educativo, desarrollo social o a las familias (de las mujeres a través del trabajo no remunerado), visualizándose que el cuidado sigue representando un vacío en el servicio público y como derecho universal.

Por otro lado, en lo que se refiere a producción nacional Claudia Fernández en **“Entre la socialización, el asistencialismo y la enseñanza: un acercamiento a los modelos de Educación Inicial en Uruguay.”** (2004), identifica tres modelos de Educación Inicial existentes en Montevideo, estos modelos son: pedagógico-psicológico (donde se destacan principalmente los contenidos educativos y psicológicos), asistencialista (tiene como objetivo principal la atención a las necesidades básicas de las/os niñas/os, en cuanto a higiene, alimentación y salud) y socializador-lúdico (el objetivo principal sería el de la socialización y el cuidado de los niños y niñas).

Estas investigaciones representan antecedentes en el tema actual de estudio, en el sentido que se toman las representaciones de las trabajadoras de centros de educación inicial y de los referentes familiares. Estos aportes, permiten cuestionarse sobre cómo se percibe desde los actores institucionales y familiares al cuidado y la educación en los Jardines de Infantes Públicos en Montevideo. De esta forma, se podrá visualizar si se presenta en las percepciones los discursos de oposición asistencial- pedagógicos, donde la educación y el cuidado aparecen como funciones contrapuestas o se visualiza una superación de los mismos desde una perspectiva integral y de derechos, así como reflejar si existen diferencias en los discursos de los y las referentes institucionales y familiares de los Jardines de Infantes catalogados como diferentes en su contexto sociocultural.

2. Presentación del objeto de análisis

La educación pública en Uruguay se estableció en el siglo XIX, en este sentido la educación inicial fue desde sus inicios considerada en los pensamientos y escritos de José Pedro Varela (1874), sin embargo, su materialización no fue hasta unos años después de la creación de la Escuela Pública. De esta forma, a fines del siglo XIX, en 1892 se inauguró el primer Jardín de Infantes Público por parte de la Dirección General de Instrucción Pública de Montevideo. El mismo se encontró en Montevideo y bajo la dirección de la maestra Henriqueta Compte y Riqué.

En el marco de la Ley de Educación promulgada en 2008, la educación inicial pasó a depender del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), hoy denominada Dirección General de Educación Inicial y Primaria³, y se estableció la obligatoriedad de nivel 4 y 5, donde se la define como:

La educación inicial tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural. (Ley N° 18.437, 2009, Artículo 24)

Es importante hacer referencia a la vinculación recíproca que existe entre la historia de la educación inicial y el desarrollo de la concepción de infancia, así como de otros aspectos sociales:

Las temáticas relacionadas con la Educación Inicial atraviesan los territorios de lo doméstico, por los cuales transitan los mundos de la infancia y de lo femenino, dos temas que forman parte de aquellos que los historiadores reconocen como dejados de lado en las historias oficiales y que una visión renovada de la historia se propone rescatar. (Ivaldi, 2014, p.5)

Siguiendo esta línea de pensamiento, cuando se inauguró el primer Jardín de Infantes en Uruguay (1892), este fue pionero en la región por la creación de un centro educativo de niños y niñas de carácter público y estatal. Sin embargo, el argumento que sostenía su creación se basó sobre la concepción de que incorporando a la primera infancia en el sistema educativo esto tendría repercusiones positivas sobre la trayectoria escolar de los niños y las niñas a futuro. Es decir, su argumentación no se basó en una concepción de derechos, ya que hasta la Convención de los Derechos del Niño (1989), no se reconocía a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. De esta forma, con la mencionada Convención se

³Ver en Ley de Urgente Consideración N° 19.889, Art. 148.

posicionó a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, entre ellos los de la educación y el cuidado, dónde se colocó a los Estados como garante de su protección y realización.

Sin embargo, no fue hasta la Conferencia Mundial realizada en el año 2010 en Moscú, que fue promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), donde se enfatizó en el Derecho Humano de la educación en la primera infancia. De este modo, se establece un marco teórico y de acciones que afirma la Atención y Educación de la Primera Infancia (A.E.P.I):

...se estableció como prioridad desarrollar marcos jurídicos y normativos, enfatizando mecanismos de aplicación que propician la AEPI desde el nacimiento hasta los ocho años, promoviendo un enfoque integrado y multisectorial [...] se subrayó la importancia de asegurar calidad a través de pedagogías acordes con las necesidades de la infancia, que valoren juegos, cariño, cooperación, talento, creatividad, alegría, el fomento de la confianza en sí mismo y la autonomía, el aprendizaje activo y la centralidad del punto de vista de niños y niñas. (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [CLADE] y Organización Mundial para la Educación Preescolar [OMEP], 2020, p. 7)

La Atención y Educación de la Primera Infancia se define como:

...cuidados en materia de salud, higiene y nutrición recibidos por los niños en un entorno protector y seguro que promueve su bienestar cognitivo y socio afectivo. En el caso de la primera infancia, la acepción del término educación es mucho más amplia que la de enseñanza preescolar, ya que engloba el aprendizaje a través de la estimulación precoz, la orientación del niño y una serie de actividades y posibilidades de desarrollo. (Ivaldi, 2014, p. 14)

De esta forma, es importante destacar que varios trabajos relacionados con esta temática sostienen que la distinción entre cuidado y educación en la primera infancia son meramente formales. Se entiende que “los procesos cognitivos no separan el aprendizaje de la interacción social en la que éste se construye y la práctica educativa incluye al cuidado, no como una cuestión separada sino como una característica de la educación.” (Navarro, 2014, p. 7)

Por otro lado, en Uruguay el tema de los cuidados ingresa a la agenda pública por el impulso del movimiento feminista (Cafaro, 2014). Luego de un largo período de discusión e incidencia de diversos actores y organizaciones sociales, en el año 2015 con el gobierno del Frente Amplio se crea el Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC) por ley N° 19.353, política pública destinada a atender el cuidado de personas dependientes: niños y niñas, adultos mayores y personas en situación de discapacidad y dependencia (Cafaro, 2014). En la misma se define al cuidado, como:

Las acciones que las personas dependientes deben recibir para garantizar su derecho a la atención de las actividades y necesidades básicas de la vida diaria por carecer de autonomía para realizarlas por sí mismas. Es tanto un derecho como una función social que implica la promoción del desarrollo de la autonomía personal, atención y asistencia a las personas dependientes. (Ley N° 19.353, 2015, Artículo 3)

Con esta ley se crea la Junta Nacional de Cuidados, siendo este un ámbito interinstitucional dependiente del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). Integrado por representantes del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), Ministerio de Salud Pública (MSP), Ministerio de Economía y Finanzas (MEF), Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP), Banco de Previsión Social (BPS), Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), representantes del Congreso de Intendentes, Consejo directivo central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y finalmente, participa el Instituto Nacional de las Mujeres con voz y sin voto. Este Consejo cumple la función de generar estrategias y llevar a cabo los objetivos del Sistema Integral de Cuidados.

Aunque la Ley define a los/as niños/as en situación de dependencia hasta los doce años, en el Plan Nacional de Cuidados 2016-2020 se estableció la prioridad de cero a tres años, debido - entre otras cosas- al aumento de hogares de jefatura femenina con niños/as y acceso limitado a servicios de cuidado y educación en ese tramo etario. Es en el marco de este Plan que ANEP se compromete a ampliar la cobertura de centros educativos de tres años en los Jardines de Infantes para alcanzar su universalización (CEIP [Consejo de Educación Inicial y Primaria], 2019) y generar espacios de cuidado y educación destinados a hijos/as de estudiantes de secundaria.⁴

Se hace necesario hacer referencia al Plan de Cuidados 2021-2025 y al Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025 implementados en el presente año bajo el gobierno del Partido Nacional, ya que establecen las estrategias que guiarán el accionar de estas Políticas Públicas en los próximos años. Cabe mencionar que solamente se señalará aquellos puntos que se vinculan con el tema actual de estudio. De esta forma, en referencia a los centros de cuidado y educación de niños y niñas comprendidos entre 0 y 5 años, el Sistema Integral de Cuidados menciona en su Plan: las aperturas pendientes de CAIF y Jardines de Infantes en modalidades mixtas públicas y privadas, la atención focalizada de los servicios de cuidado en

⁴ Esto incluye el derecho a la continuidad educativa de estudiantes embarazadas (ver Ley de Educación 18.437, Art. 74), flexibilidad y soluciones de cuidado para estudiantes de ANEP con hijo e hijas (ver en Resolución CODICEN del 13.12.17, Acta 84, R 1)

familias en situación de vulnerabilidad con niños y niñas de 0 a 2 años, en zonas con baja densidad poblacional y hogares monoparentales o de jefatura femenina, por otro lado, se enfatiza en estimular los centros SIEMPRE⁵ y Casas comunitarias territoriales (CCC) (Plan Nacional de Cuidados, 2021). Finalmente, el Plan estructurado por la Administración Nacional de Educación Pública propone como objetivo el aumento de la cobertura de la Educación Inicial en el nivel tres y cuatro, para esto se establece la estrategia de generar mayor coordinación con el Instituto del Niño y Adolescente (INAU) con el foco en el egreso de los niños y niñas de tres años del Plan CAIF y su incorporación en la Educación Inicial. Por otro lado, se plantean aumentar la asistencia suficiente en Educación Inicial a partir de acciones que generen vínculos entre familia, comunidad y centro educativo. Al mismo tiempo, se plantea el aumento del tiempo pedagógico en los centros pertenecientes al quintil uno y dos, y finalmente, respecto a la infraestructura, se refiere a generar acciones para la entrega de nuevos locales para el funcionamiento de Jardines de Infantes (Plan Nacional de Política Educativa, 2021).

Es así como los Jardines de Infantes en Uruguay, más allá de su definición como centros educativos llevan adelante funciones de atención y educación hacia los niños y niñas que transitan por ellos. En este sentido, es importante conocer las percepciones sobre la educación y el cuidado que tienen las y los referentes familiares y las y los referentes institucionales de estos centros. Siendo estos los principales actores que llevan adelante estas funciones en este tramo etario, de este modo se puede identificar las barreras o posibilidades para garantizar estos derechos a las niñas y niños.

2.1. Objetivo general:

El objetivo de la investigación es estudiar la percepción en torno al cuidado y educación de niños y niñas en los Jardines de Infantes, a partir de los sujetos que están relacionados con el mismo: referentes institucionales y referentes familiares.

2.2. Objetivos específicos:

⁵Centros de atención y cuidado de niños y niñas, acordados en conjunto con sindicatos y empresas.

- Identificar y analizar las percepciones que tienen los y las referentes familiares e institucionales sobre la educación y el cuidado en los Jardines de Infantes desde una perspectiva de derechos.
- Estudiar si existen diferencias y similitudes en las percepciones del cuidado y la educación por las y los referentes institucionales y familiares de los Jardines de Infantes seleccionados, definidos por ANEP de contexto sociocultural vulnerable y de contexto sociocultural menos vulnerable.

3. Metodología

En lo que se refiere al aspecto metodológico de la presente investigación se utilizará una metodología cualitativa, con el objetivo de exponer y analizar las percepciones sobre la temática abordada. Según Batthyany (2011), las técnicas cualitativas:

...tienden a recoger datos de campo en el lugar donde los participantes experimentan el fenómeno o problema de estudio [...] Esta información cercana, recogida al hablar directamente con las personas u observar sus comportamientos y acción en contexto, en una interacción cara a cara a lo largo del tiempo, es una característica central de lo cualitativo.(p. 78)

Es un diseño de investigación de corte exploratorio, por la casi inexistencia de estudios sobre las percepciones en torno al cuidado y la educación de niños y niñas que tienen los y las referentes familiares e institucionales de los Jardines de Infantes en Montevideo.

Para el desarrollo de este trabajo, se utilizarán las técnicas de entrevista y revisión bibliográfica de materiales teóricos y documentos institucionales, nacionales e internacionales, vinculados a los temas del cuidado y la educación en la primera infancia con el objetivo de contextualizar y comprender la temática. Respecto a la técnica de entrevista, se optó por entrevistas semi-estructuradas, ya que como indica Corbetta esta permite una mayor libertad tanto al entrevistado como al entrevistador, al mismo tiempo que permite que se recopile la información de interés con la temática, sin necesidad de una formulación estricta de las preguntas y un orden específico de las mismas (Corbetta, 2007, p. 353). Esta técnica se seleccionó basándose en el tema de estudio y al tipo de información que se busca obtener, en este caso a las percepciones de cuidado y educación de los y las referentes familiares e institucionales vinculados a los Jardines de Infantes.

Cabe hacer referencia que lo que se estudiará son las “percepciones sociales”, entendidas como: “rasgos que la persona le atribuye al blanco de su percepción. La percepción es descrita como una instancia mediadora entre el estímulo y el objeto exterior y el concepto que de él nos hacemos” (Mora, 2002, p. 18). En este sentido, como referencia Santoro (2012) la percepción es de los sujetos que están insertos en un medio social, cultural y económico que permea su subjetividad, por esta razón por medio de la percepción de los sujetos se pueden visualizar estas características del contexto, “... la posición que ocupe el sujeto en el medio social y económico, determinará todo un campo de experiencias y conductas que afectan la forma como se percibe y actúa frente al medio.” (Salazar et al., 2012, p. 80)

De esta forma, se realizaron entrevistas a referentes familiares e institucionales de dos Jardines de Infantes de Montevideo de distintos contextos socioculturales según el indicador

utilizado por la Dirección General de Educación Inicial y Primaria. Este indicador se elabora dividiendo el total de las escuelas públicas en cinco grupos, donde el quintil uno agrupa a las escuelas o jardines de contexto más vulnerable y el quintil cinco agrupa a los centros de contexto menos vulnerable. De este modo, el criterio de selección fue de un Jardín de Infantes perteneciente al quintil uno y otro del quintil cinco, que cuenten con las mismas características, siendo estos Jardines de Infantes que atienden los niveles de 3, 4 y 5 y de tiempo completo.

En este sentido, se hicieron entrevistas a tres referentes familiares de cada institución, una referente familiar de niña/o de nivel 3, una referente familiar de nivel 4 de reciente ingreso al centro y una referente familiar de niña/o nivel 5 que haya transitado desde nivel tres en el mismo centro. Para esta selección el criterio utilizado fue conocer las percepciones de las referentes familiares de ingreso reciente al centro con tres y cuatro años y así poder conocer sus trayectorias anteriores; y finalmente, a una referente familiar de nivel 5 que ya realizó un trayecto de tres años por el centro educativo. Por otro lado, se llevó a cabo entrevistas a tres referentes institucionales de cada centro, entre ellas a la directora de cada institución, a las maestras con mayor trayectoria en el centro y finalmente, las maestras de ingreso reciente al centro. En este sentido, se seleccionó a la dirección entendiendo que puede transmitir los lineamientos generales que persigue el centro educativo, por otro lado, se selecciona a las maestras con mayor trayectoria por el conocimiento acumulado con los años y por último, a las maestras de ingreso reciente para conocer las nuevas percepciones que se integran a la institución.

Finalmente, es necesario mencionar que las referentes familiares que participaron en las entrevistas, fueron recomendadas y contactadas por la dirección de cada centro educativo.

4. Marco Teórico

En este capítulo se desarrollarán las concepciones teóricas que sustentan la presente investigación. En este sentido, es importante destacar que al centrarse en la educación de la primera infancia, sobre todo basándose en los Jardines de Infantes, es necesario reconocer que la misma se encuentra atravesada y relacionada con las concepciones de infancia y cuidado. En el entendido de que los Jardines de Infantes son centros educativos destinados a niños y niñas en las edades de 3 a 5 años; la forma en la que se visualice esas infancias son las que definen las estrategias de atención y educación hacia los niños y las niñas. Al mismo tiempo, no se puede obviar que la categoría de infancia presenta una relación desde sus inicios con las cuestiones del cuidado y de género que las atraviesan. De esta manera, estas interrelaciones entre las categorías tienen también una base en derechos, ya que los niños, las niñas y los adolescentes como sujetos de derechos, son poseedores de los derechos a la educación y al cuidado.

Por las razones antes expuestas, es que se presentará en las próximas páginas las categorías teóricas de Infancia, Cuidado y Educación. Como aporte a una perspectiva que pueda contextualizarlas en el devenir de la historia, así como visualizar su interrelación que habilite a comprender de modo más integral su desarrollo en la actualidad.

4.1. Infancia

En primer lugar, para referirnos a la infancia como categoría teórica es necesario enfatizar en su carácter de construcción socio histórica, fruto de distintos contextos socioculturales y políticos que lo gestaron, y lo siguen gestando porque “cada sociedad, en un momento histórico dado, concibe y dice que es la infancia.” (Casas, 2006, p. 29)

Siguiendo los aportes de Ariés (1987), la infancia surge en la modernidad, ya que en la edad media no estaba presente la infancia como una etapa de la vida distinta a la adultez. El autor para alcanzar esta hipótesis, se basó en el arte medieval, donde observó que existía una ausencia de representación de la infancia y cuando aparecía era diferenciado del adulto solamente por su talla. Al respecto, el autor sostiene su tesis:

...nuestra antigua sociedad tradicional [...] no podía representarse bien al niño, y menos todavía al adolescente. La duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad, cuando la cría del hombre no podía valerse por sí misma; en cuanto podía desenvolverse físicamente, se lo mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía sus trabajos y juegos. El bebé se convierte enseguida en un hombre joven sin pasar por las etapas de la juventud (Ariés, 1987, p. 9)

A partir de esto, el autor visualiza que en el S. XVIII se comienzan a desarrollar dos procesos que impactan fuertemente sobre la definición de la infancia: por un lado, el desarrollo de la escuela significó un corte en la relación de los niños con los adultos, estos son “recluidos” del aprendizaje por contacto directo con adultos, y por otro lado, el establecimiento de la familia como un espacio de intimidad y afecto entre madres, padres e hijos/as. De esta forma, las/os niñas/os comienzan a despertar ternura, necesidad de cuidado y protección, se lo define como un ser humano inacabado que necesita preparación para su vida adulta (Ariés, 1987).

Por otro lado, De Mause (1982) también considera la categoría de la infancia como una construcción socio histórica, sin embargo, para sostener su tesis el autor se basa en cuentos tradicionales y en narraciones orales. De este modo, se basa en el psicoanálisis y construye la Teoría psicogénica de la infancia, donde analiza las relaciones entre adultos y niñas/os, es así como establece seis grandes períodos históricos que dan cuenta de las concepciones de infancia: el periodo del infanticidio (S. IV), periodo de abandono (S. IV hasta S. XIII), periodo de ambivalencia (S. XIV hasta S. XVII), periodo de intrusión (S. XVIII), periodo de socialización (S. XIX hasta S. XX) y finalmente, el periodo de ayuda (S. XX).

Es importante destacar, que estas etapas que De Mause expone, no son excluyentes entre ellas, sino que conviven simultáneamente, algunas más que otras. Este recorrido histórico que el autor realiza, lo lleva a concluir:

«La historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco», (dado que) «cuanto más se retrocede en el pasado, más bajo es el nivel de puericultura y más expuestos están los niños a la muerte violenta, el abandono, los golpes, el terror y los abusos sexuales. (De Mause citado por Leopold, 2014, p. 31).

Por otra parte, ambos autores han sido duramente criticados por las generalizaciones presentes en sus obras, que no toman en cuenta los sesgos de clases sociales, etnia, género, geopolíticas y culturales (Fernández, 1993). Sin embargo, se los destaca como pioneros en el estudio de la historia de la infancia, así como a través de sus trabajos han puesto la visibilidad sobre el carácter de construcción socio histórica y cultural de la infancia, que es definida de diferentes formas según el contexto histórico, social y geográfico.

Recientemente, diversos autores y autoras postulan el “fin” o la “desaparición” de la infancia⁶, de esta forma, algunos autores hacen referencia a que, a partir de los avances de las tecnologías de comunicación generó un mayor acceso de información por parte de las

⁶Postman, Neil (1999); Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio,(1999); Steinberg, Shirley y Kinche!oe, loe (comps) (2000); Buckingham, David (2002); Narodowski, Mariano (2004)

infancias y adolescencias. Esto afecta directamente a la visión tradicional de la infancia donde el conocimiento se daba de forma progresiva y se desarrollaba una distinción entre conocimiento del mundo “adulto”. Al mismo tiempo, se visualiza que los niños y niñas dejan de ser vistos como sujetos a “educar”, sino como “consumidores” desde el mercado. Por lo tanto se entiende a la infancia actual, diferente a la infancia establecida en la modernidad a partir de la asimetría con el mundo adulto y sus diferencias. De esta manera, Leopold (2014) plantea:

Si el siglo XVIII “inventó” la infancia ¿Será que ya es posible dar por finalizada esa invención? ¿Será este un concepto obsoleto? Cuándo todo es dicho, y fundamentalmente “mostrado” a través de la imagen, ¿qué diferencia se establece entre niños y adultos? ¿Quiénes son esos niños contemporáneos cada vez más “adultizados” ya sea por el protagonismo que asumen en el consumo o en la resolución de sus condiciones materiales de existencia? (p. 10)

4.1.1. La infancia en Uruguay

En ese sentido, se hace relevante realizar un breve recorrido sobre la historia nacional de la infancia. Al respecto, José Pedro Barrán en “La Historia de la sensibilidad en el Uruguay” (1994) plantea que en el periodo de 1800 a 1920 se desarrolló un proceso profundo de transformaciones a nivel social, político, económico y cultural. De esta forma, el historiador hace hincapié en un cambio de “sensibilidad” en la sociedad uruguaya, un proceso de pasaje de una “sensibilidad bárbara” a una “sensibilidad civilizada”, el cual es caracterizado por la culpa, la vergüenza y el disciplinamiento “de los cuerpos y el alma”. En este sentido, el autor plantea una descripción de la niñez en esos contextos históricos que sigue un lineamiento similar al de Ariés (1987).

En primer lugar, la infancia en la “sensibilidad bárbara” fue caracterizada por la indiferencia de etapas vitales, ya que los niños, las niñas, adolescentes, jóvenes y adultos convivían y participaban de los mismos espacios sin distinción alguna. Al mismo tiempo se evidenció, la legitimación de la violencia hacia la infancia tanto en el ámbito familiar como escolar, todo esto, en un marco de naturalización del infanticidio, el abandono y la indiferencia hacia las muertes infantiles. Sin embargo, esto comenzó a ser modificado con el “descubrimiento” de la infancia con la “sensibilidad civilizada” y de esta forma, la niñez pasa a ser considerada una etapa de la vida diferente al adulto y por ende, se lo distancia de la vida comunitaria:

...adultos y niños se separarán de manera rigurosa en los dormitorios, en los almuerzos y cenas, en la enseñanza, en las diversiones y espectáculos. De la indiferenciación que implicaba también la convivencia, se pasará a la diferenciación y a la separación, todo ello, sin embargo, en aras del amor y la vigilancia. (Barrán, 1994b, p. 101)

De esta forma, a medida que la infancia comienza a tener centralidad en el plano afectivo, también se vuelve un sujeto al control y disciplinamiento. Es en este sentido que la familia, la escuela, la medicina y la iglesia cumplen un papel fundamental en el disciplinamiento de los cuerpos y de las infancias. Sin embargo, no todas las infancias fueron sometidas a las estructuras establecidas como lo indica Iglesias (2000) “los hijos de los pobres no respondieron a la escuela como se esperaba ni a las nuevas costumbres de aplicación devota y ordenada al trabajo, como las clases media y alta exigían” (p. 8). Es aquí que se puede visualizar la experiencia nacional en la distinción entre la infancia y minoridad, entendida como:

...la pertenencia o no al ámbito escolar establecerá diferencias contundentes, dado que aquellos que no tengan acceso o sean expulsados de la escuela se convertirán en «menores», entendidos como una suerte de «producto residual» de la categoría infancia y para los cuales «se diseñarán instrumentos específicos de control de carácter sociopenal» (Leopold, 2014, p. 35)

Es importante destacar que durante el S. XX se desarrollaron en torno a la infancia diversos cambios tanto en la concepción como en acciones concretas. Entre ellos, la Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959) y la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) fueron legislaciones que expresan un conjunto de derechos específicos de la infancia y pautan acciones para alcanzarlas a nivel mundial.

Respecto a esto, Leopold (2012) destaca:

No solo el cuadro de brutalidades, explotaciones y violencias múltiples a la que es sometida la infancia a diario en todas partes del mundo pone en cuestión la efectivización de las declaraciones normativas, sino que además la infancia en tanto construcción socio histórica viene siendo sometida a medulares procesos de redefinición, en los cuales se multiplican las perspectivas que someten a cuestión la permanencia de sus atributos modernos, e incluso, algunas de ellas, hacen referencia al <fin de la infancia>, en un escenario socio histórico profundamente paradójico. (p.39)

Dentro de estas múltiples infancias, la primera infancia es definida como un subgrupo etario. Es importante mencionar que esta categorización varía según cada país, región y como esté estructurado el sistema de enseñanza primaria. En nuestro país el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), la define como: “una etapa de alta sensibilidad para el desarrollo de las personas a lo largo del ciclo vital, en la cual se fijan las bases para el

desarrollo intelectual, físico, emocional, social e inmunológico.”⁷ De esta forma, determina la primera infancia de 0 a 3 años.

Sin embargo, dependiendo los objetivos de la categorización está puede variar. Es así como la Comisión de la Primera Infancia, Infancia y Adolescencia en el Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016- 2020, define la primera infancia desde los 0 a 5 años y 11 meses:

La primera infancia es una etapa de alta sensibilidad para el desarrollo de las personas a lo largo del ciclo vital. En los primeros dos años de vida se constituye una parte importante del desarrollo intelectual, emocional, físico, inmunológico y social. Entre los 2 y los 5 años se establecen los pilares del aprendizaje futuro, de la educación formal y de las competencias sociales. (MIDES [Ministerio de Desarrollo Social] y INAU [Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay], 2016, p. 21).

Por otro lado, el Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia en “10 Claves educativas en el siglo XXI”, define la primera infancia como una etapa de que va desde los 0 hasta los 6 años (CEIP [Consejo de Educación Inicial y Primaria], 2019, p. 28), abarcando de esta forma la Educación en la Primera Infancia y la Educación Inicial. En este sentido, la presente definirá a la primera infancia desde los 0 a 6 años, abarcando la población que asiste a los Jardines de Infantes.

4.2. Educación

En este apartado se desarrollará la educación como otra categoría teórica que se utiliza en la presente investigación. De esta forma, es necesario realizar en primer lugar un recorrido histórico que explica cómo se ha visualizado la educación en la región y particularmente en nuestro país, y como esta ha ido evolucionando. Luego, se señalan algunas concepciones sobre la educación en la primera infancia presentes en la región y finalmente, se definirá la educación como derecho.

Para contextualizar la educación y su desarrollo en Uruguay, se usarán los aportes de Martinis (2013). Este autor estudia las diferentes construcciones discursivas que impregnaron a la sociedad y al sistema educativo uruguayo desde su centralización y estatización hasta los años 90’, es así como analiza las construcciones discursivas y los antagonismos que estas establecen que conviven con el discurso de la educación como derecho.

La educación se estableció como un derecho en la región del Río de la Plata en el último tercio del siglo XIX, en este sentido se desarrolló un sistema educativo centralizado y estatal

⁷Ver en: <https://www.inau.gub.uy/primer-infancia>

con objetivos de generar la idea de nación e integración social y cultural, enmarcado en un contexto de transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales que se venían desarrollando en la región. Este proceso en Uruguay se desarrolló en un contexto de disciplinamiento al que refiere Barrán (1994), donde la educación tenía como principal impulsor a José Pedro Varela, quien sostenía que la educación gratuita y obligatoria era el medio para eliminar las diferencias y “civilizar” a la población y de esta forma contribuir a la superación de las crisis económicas y políticas. Al respecto Martinis (2013), refiere:

...es posible afirmar que la constitución del sujeto pedagógico moderno en Uruguay se da en el marco de una construcción discursiva que opone educación a ignorancia (pobreza) y que asigna al sistema educativo una función fundamental en los procesos de integración social. Esta función se constituye como un elemento evidente en sí mismo generándose el mito de la inclusión social a través de la educación, mito que lleva a colocar en un lugar subordinado las diferencias económicas existentes entre los miembros de esa sociedad en aras de subrayar la igualdad social y cultural que se generaría a través de una educación universal. (p. 60)

De esta forma, el discurso pedagógico se basa en un antagonismo entre educación y pobreza, donde se postula que la educación es el medio para “superar” los “males” de la pobreza y su erradicación (Martinis, 2013, p. 60). Estos discursos fueron impregnados por un conjunto de conocimientos de diversas corrientes científicas que acentuaron la categorización de los niños y las niñas según su desempeño escolar. Es así como se reforzó el vínculo del fracaso escolar con factores psicológicos y biológicos, producto de las situaciones de pobreza, acentuando sobre las categorías de normal y anormal.

Durante los años cincuenta fue perdiendo fuerza el sentido moderno de la educación en América Latina y se comenzaron a desarrollar con fuerza las ideas desarrollistas. Estas últimas, sostienen que el proceso de desarrollo va desde el pasaje de lo “tradicional” a lo “moderno”, aquí nace con fuerza la idea de “marginados” como una parte de la población que necesita ser integrada para posibilitar el desarrollo. En este contexto, la educación es vista como una vía de socialización e integración y se establecen vías de educación no formal como acciones compensatorias o remediales dirigidas a los “marginados” (Martinis, 2013, p. 35). Con estas discusiones, surgen discursos críticos con bases marxistas que no están de acuerdo con los fundamentos desarrollistas y su explicación de los “marginados”, llevando a visualizar el lugar central que ocupa la educación en la reproducción de las relaciones sociales de producción. Sin embargo, estas discusiones fueron acalladas por las dictaduras militares que se desarrollaron en la región a partir de los sesenta y setenta (Martinis, 2013, p. 36).

Con las dictaduras militares, se posibilitó acceso a créditos internacionales que llevaron a un profundo endeudamiento y empobrecimiento de los países, que se consolidó en los ochenta y noventa, acompañada de nociones y orientaciones de corte neoliberales (Martinis, 2013, p. 39). Es en este contexto, es que se promulgan políticas sociales de carácter focalizadas y compensatorias ejecutadas en conjunto con organizaciones no estatales (filantrópicas, voluntarios, informales o empresas), impulsadas por organismos internacionales que acentuaron su presencia en la definición de las políticas públicas de la región (Martinis, 2013, p. 41).

De esta forma, se comienza a delinear una construcción discursiva en torno a la educación caracterizada por la prevención. Es decir, la educación comienza a ser visualizada como un pilar de las políticas sociales, utilizada como medida preventiva de la pobreza, esta última, ya vinculada con “valores socialmente rechazados” y responsabilizados por su situación (Martinis, 2013, p. 109). Aquí Martinis logra plasmar el rol fundamental que se le adjudica a la educación en la lucha contra la pobreza, basándose en investigaciones que establecen una correlación entre niveles socioculturales y resultados escolares. A consecuencia de esto, se instalan diversas líneas de acción dirigidas a los escolares en situación de pobreza, como la extensión de educación extraescolar o no formal y la categorización de escuelas y escuelas de tiempo completo. La primera referida a espacios educativos que escapan de los formales, pero que al mismo tiempo permiten focalizar a la población destinataria. La segunda, refiere de un proceso de búsqueda de clasificar y referenciar a aquellas escuelas que asisten niños y niñas en situación de pobreza. Y finalmente, la extensión horaria destinada a aquellas escuelas que se encuentren en “contextos críticos”. De esta forma, la educación se establece como una política asistencial que desarrolla el Estado (Martinis, 2013).

Al respecto, el autor refiere:

...se entiende que la educación todavía puede integrar; de lo que se trata es de cubrir algunas necesidades no estrictamente educativas de los niños y de disponer de más tiempo para la acción educativa: una dosis reforzada de escuela entendida como asistencia social.” (Martinis, 2013, p. 218)

Es en este sentido que Martinis (2013) reivindica la necesidad de reconfigurar la educación como espacio de producción de democracia y con horizontes de integración social. Para que esto sea posible, enfatiza en que se debe alejar los discursos predeterministas que establecen una única relación entre sociedad y educación, que estigmatizan y excluyen.

En estos discursos en torno a la correlación entre más educación y menos pobreza, los Estados se han concentrado en intervenir sobre la misma con objetivos de ampliar el acceso y la calidad. De este modo, uno de los niveles priorizados ha sido la Educación Inicial donde se destacó su importancia según los aportes de la psicología, nutrición y neurociencias. Al respecto Blanco y Umayahara (2004), refieren:

Dadas las características biológicas y psicológicas de esta edad, abierta a aprender, aunque también posible de ser afectada fuertemente por las carencias del entorno en el que se desarrolla, hace que una educación desde los primeros años de vida sea crucial. (p. 17)

De esta forma, se plantea que la importancia de la educación en la primera infancia se basa en las repercusiones positivas que tiene en el proceso de desarrollo de todos los niños y las niñas. Sin embargo, para defender y argumentar esta importancia, se recurre constantemente a los efectos negativos que tienen los contextos de pobreza sobre las infancias. En cuanto a su importancia e impacto positivo, las autoras destacan: el desarrollo normal en coordinación, lenguaje, integración social y motricidad, aporta a la motivación e integración social, y aporta al rendimiento escolar. (Blanco y Umayahara, 2004, p. 17)

En este sentido, las autoras identificaron que en América Latina se ha avanzado en la educación de la primera infancia a partir del aumento de su capacidad, cobertura y calidad. Esto lo relacionan a la influencia de los diversos acuerdos internacionales que se realizaron en la región. En este sentido, afirman:

Una Educación temprana concebida desde un enfoque integral, que se preocupa de las necesidades de los niños y niñas en relación con la salud, nutrición, educación, afecto y experiencias sociales, resulta crucial para su vida presente y futura. El adecuado desarrollo y aprendizaje, según cada edad, dependen de las posibilidades de recibir desde el nacimiento aquello que los niños y niñas necesitan. (Blanco y Umayahara, 2004, p.62)

Es necesario hacer referencia a la existencia de diversas tensiones que acompañan los centros de educación infantil desde sus orígenes hasta la actualidad. Al respecto, Terigi y Perazza (2006) enfatizan en tres aspectos fundamentales: por un lado, la tendencia de las instituciones de educación en la primera infancia en adoptar y establecer estructuras de la escuela moderna, denominado por algunos autores como la “escolarización”. Por otro lado, refiere a la tensión que se ha incorporado entre centros asistenciales y educativos durante el S. XX. Las instituciones educativas que atienden a la primera infancia han enfatizado en su carácter de centros educativos, diferenciándose de forma tajante de los enfoques asistencialistas e higienistas. En este sentido, una de las estrategias de diferenciación es

adquirir cada vez más una estructura de la escuela moderna. Y por último, refiere al accionar separatista de familia y escuela que se desarrolla. Las autoras refieren a estas tensiones como interrelacionadas, ya que los primeros centros educativos destinados a la primera infancia se instauraron con un formato escolar y se siguen instalando en estos formatos, como una estrategia de diferenciarse de los centros asistenciales. Al mismo tiempo, el formato rígido de la escuela moderna sigue un accionar separatista de la familia y la escuela, sin lograr la participación de las familias en el trayecto de los niños y niñas.

En lo que refiere a la tensión existente entre institución asistencial/ educativa, Malajovich (2006) atribuye su origen a la falta de reconocimiento social de las capacidades cognitivas y de aprendizaje de los niños y las niñas, de esta forma la mirada fue dirigida hacia la atención de las necesidades de las familias y particularmente, hacia la resolución de la problemática de los cuidados en el momento que las mujeres se incorporan de forma masiva al mercado laboral. Es así como los primeros centros de atención a la primera infancia en la región, quedaron bajo la órbita de organismos asistenciales, iniciativas comunitarias o gremiales. Esta tendencia se ha ido enfatizando con el tiempo, donde se desarrolla una pugna entre centros asistenciales y educativos, basándose en una definición de qué servicio debe brindar cada “modalidad”, qué tareas y qué proceso deben realizar los niños y las niñas. La misma se sostiene bajo un discurso con un implícito de supremacía de lo educativo sobre lo asistencial, lo que significa asociar a los centros asistenciales con sectores sociales postergados y los centros educativos dirigidos a sectores sociales más favorecidos. En este sentido, la autora enfatiza:

En síntesis, no es lo que se hace en sí mismo, sino la forma como se realiza y el objetivo que se persigue con esa acción, lo que establece las diferencias entre lo asistencial y lo educativo o entre lo que se puede denominar, para mayor claridad, cómo educativo y no educativo. Lo que determina esta situación es esencialmente la actitud que se toma frente a las actividades que se proponen y los modos que se encara en la tarea. En este aspecto la forma determina el contenido (asistencial o educativo) que asumen las acciones y de esta forma de proceder puede contradecir y ocultar el espíritu del contenido trabajado, convirtiendo una acción educativa en una acción asistencial o viceversa. (Malajovich, 2006, p. 117)

4.2.1. Educación como Derecho

En lo que refiere a la educación como derecho, la misma es definida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), como:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (Artículo 26)

Es importante destacar que la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) reconoce en el Art. 28 que los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a la educación, haciendo especial énfasis en la obligatoriedad y gratuidad de primaria, y en la accesibilidad a los demás niveles. Al mismo tiempo, los Estados partes se comprometen a garantizar este derecho, expandir el acceso y reducir el analfabetismo. Luego, en la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (1990), se reconoce que “El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga” (Artículo 5).

En este sentido, Uruguay en el año 2008 aprobó la Ley General de Educación N° 18.437, la cual define a la Educación como un derecho humano fundamental de todas las personas durante toda su vida. Al mismo tiempo, se establece a la educación como un bien público y social de todas las personas sin discriminación alguna. Esta misma ley representó una importancia crucial para la primera infancia, ya que se define por primera vez en el marco de la organización general de la educación a la Educación en Primera Infancia y a la Educación Inicial. La primera definida como:

La educación en la primera infancia comprende el ciclo vital desde el nacimiento hasta los tres años, y constituirá la primera etapa del proceso educativo de cada persona, a lo largo de toda la vida. Tendrá características propias y específicas en cuanto a sus propósitos, contenidos y estrategias metodológicas, en el marco del concepto de educación integral. Promoverá la socialización y el desarrollo armónico de los aspectos intelectuales, socioemocionales y psicomotores, en estrecha relación con la atención de la salud física y mental. (Ley N° 18.437, 2008, Artículo 38)

Por otro lado, se define a la Educación Inicial como:

La educación inicial tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural. (Ley N° 18.437, 2008, Artículo 24)

Es importante realizar una breve aclaración, que en el año 2020 entró en vigencia la Ley de Urgente Consideración N° 19.889 que modifica algunos artículos de la Ley General de Educación N° 18.437. Entre ellos, el Art. 131 modifica el Art. 22 de la Ley General de

Educación, donde se plantea la estructura que tiene la educación formal en el país, en este sentido se reafirma que la Educación Inicial que abarca los niveles de tres, cuatro y cinco forman parte de la educación formal. Por otro lado, el Art. 140 de la Ley de Urgente Consideración modifica el Art. 38 de la Ley General de Educación, enfatizando en que “La educación en la primera infancia no es obligatoria. Cuando la educación de tres años adquiera carácter formal, se la considerará educación inicial no obligatoria” (Ley 19.889, 2020, Artículo 140).

Estas modificaciones fueron observadas por distintos actores referentes en la temática y organizaciones como la Red Pro cuidados y la Organización Mundial de la Educación Preescolar (OMEP) en Uruguay. En este sentido, se plantea que:

La falsa diferenciación entre educación formal obligatoria a partir de los 4 años, y no formal desde el nacimiento a los 3 años, declaradas en la Ley 19.889/2020 de Urgente Consideración (LUC) fragmenta conceptualmente un trayecto que en la vida de niños y niñas es único y continuo. (REDPRO [Red pro cuidados], 2020, p. 1)

En un mismo sentido, la OMEP destaca:

La forma en que se conciben en el Proyecto de Ley de Urgente Consideración los dos ciclos que conforman la educación y atención desde el nacimiento a los seis años contribuye a favorecer la fragmentación entre los ciclos según el organismo de gestión, en lugar de promover la continuidad de las intervenciones. Cabe agregar que la discontinuidad educativa que tanto preocupa entre los niveles inicial y primaria y entre primaria y media, resulta mucho más peligrosa entre los ciclos que van desde el nacimiento a los 36 meses y de 3 hasta 6 años, por las características que presenta el desarrollo en niñas y niños en las edades cercanas a los 3 años. (OMEP [Organización Mundial de la Educación Preescolar], 2020, p. 7)

De esta forma se hace hincapié en que las actuales modificaciones de la Ley de Urgente Consideración en lo que se refiere a la Educación en Primera Infancia y a la Educación Inicial, responden a una visión desactualizada, que implica un retroceso en la forma en la cual la política pública venía trabajando la educación en la primera infancia en el periodo 2008-2020. En este sentido, se sostiene que con la Ley General de Educación (2008) se comenzó a desarrollar un actuar desde la política pública con base al trabajo interinstitucional llevado a cabo por el Consejo Coordinador de Educación en Primera Infancia (CCEPI). Donde se creó el antes mencionado “Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años” (2014) con el objetivo de mejorar la calidad y cobertura de la educación en la primera infancia (definida de los 0 a 6 años). El cual señala:

La coherencia y la progresión curricular durante la primera infancia favorecen una secuencia formativa de calidad que permite establecer las bases afectivas, morales, cognitivas y motoras que posibilitan los aprendizajes desde el inicio de la vida. Se entiende que promover el desarrollo integral y los aprendizajes esperados para la etapa comprendida entre el nacimiento y los seis años facilita la continuidad con la etapa siguiente que comparte los mismos principios de un niño sujeto activo que construye sus aprendizajes. (CCEPI [Consejo Coordinador de Educación en Primera Infancia], 2014, p. 8)

En este sentido, se hace necesario señalar el retroceso de la mirada a la Educación como Derecho, al mencionar los aportes de Torres (2006), en los cuales ya se hacía referencia a la mirada fragmentada que se le otorga a este derecho:

En general, las actuales agendas nacionales e internacionales para la educación, incluso cuando – modernamente - incorporan la retórica de la educación permanente o el aprendizaje a largo de la vida, (a) eluden referirse a la educación como un derecho, y (b) continúan centrándose en la educación escolar de niños y niñas, desestimando la educación de jóvenes y adultos, los diversos ámbitos y modalidades de educación extraescolar, la educación pre- y pos-primaria, el tema de la gratuidad de la educación, la pertinencia y la calidad de la educación ofertada, el acceso y manejo de la información, y el propio aprendizaje. (p. 2)

La autora afirma que el Derecho a la Educación debe entenderse y leerse contemplando que es un derecho para todas las personas, que integra no solamente la educación sino también el derecho al aprendizaje a lo largo de la vida, como el derecho al acceso y a la participación.

4.3. Cuidado

En este apartado se desarrollará el cuidado como otra de las categorías teóricas utilizadas para la presente investigación. Es importante enfatizar que no es una categoría que tenga una definición unívoca, sino que se presenta en constante construcción y deconstrucción. Sin embargo, en un intento de definición Batthyány (2021) define al cuidado como:

... sin pretensión de ofrecer una definición exhaustiva, que el cuidado designa la acción de ayudar a un niño, niña o a una persona dependiente en el desarrollo y el bienestar de su vida cotidiana. Implica hacerse cargo del cuidado material. Es un trabajo. Pero también representa un cuidado económico que, a la vez, tiene un costo en ese sentido. Abarca, además, un cuidado psicológico que acarrea un “vínculo afectivo, emotivo, sentimental”. El cuidado puede realizarse de manera honoraria o benéfica por parientes en el entorno familiar. O de manera remunerada, ya sea en un contexto o no de la familia. (p. 55)

De esta forma definido, el cuidado tiene una especificidad, es que se trata de una relación que involucra dos personas (sujeto que cuida y sujeto cuidado) y se basa en lo relacional, que involucra un “vínculo emocional”. En este sentido, Batthyány (2013) refiere a que “El trabajo se realiza cara a cara entre dos personas y genera lazos de proximidad en una situación de

dependencia, pues una es tributaria de la otra para su bienestar y mantenimiento” (p. 10). Otra característica que unifica a este tipo de trabajo, es que es una tarea llevada a cabo esencialmente por mujeres, independiente si la tarea es efectuada en el marco de la familia o fuera de ella (Batthyány, 2013).

El cuidado como categoría teórica se comenzó a discutir en la academia en la década de los sesenta y setenta a partir de las luchas de las corrientes feministas. En este contexto, se presentaron ciertas resistencias y dificultades desde la academia en tomar al cuidado como objeto de estudio, sin embargo, se comenzó a debatir el cuidado en vinculación con el trabajo doméstico y la división sexual del trabajo desde la sociología y de la economía feminista (Borderías, Torns y Carrasco, 2018).

Es importante realizar una breve reseña histórica para contextualizar al cuidado, este ha sido desarrollado a lo largo de la historia de la humanidad, sin embargo, la organización social del cuidado tal como se presenta en la actualidad fue fruto de un proceso que comenzó con la industrialización. Tal como lo plantea Borderías et al. (2018), de la mano de la instalación del capitalismo liberal se da un proceso de desplazamiento y mercantilización de los procesos productivos, que anteriormente en la época preindustrial eran realizados por las familias. Al desplazarse al ámbito público el trabajo productivo, se ubica en el ámbito privado el trabajo de los cuidados, como actividad central del trabajo doméstico. Acompañando este proceso, se desarrolla una nueva ideología de la domesticidad que ubicó a las mujeres como las responsables “naturales” del cuidado, dándole un nuevo significado a la maternidad y poniéndola en situación de oposición con las actividades productivas (Borderías et al., 2018).

En este sentido, Montaña destaca que la crítica feminista sobre la división sexual del trabajo se opone a las teorías que fundamentan que esta división tiene sus orígenes en el capitalismo, sino que enfatiza que la subordinación de las mujeres tiene orígenes históricos anteriores, sin embargo, la separación entre el espacio público productivo y el privado reproductivo que se desarrolló en la industrialización, favoreció a subordinar a las mujeres en el espacio doméstico (Montaña, 2010, p. 24).

Se hace necesario señalar los aportes de Aguirre (2009), con relación a la utilización indistinta de las nociones de trabajo y empleo donde se las vincula únicamente a relaciones mercantiles. De esta forma, se invisibilizan las diversas formas de trabajos no remunerados existentes. Al respecto, la autora señala la desigualdad de género presente en el trabajo remunerado y no remunerado:

Para los hombres, el trabajo remunerado es un derecho y una obligación, un derecho social reconocido en el discurso público. Para las mujeres es un derecho social débil que debe ser constantemente reclamado. Las desigualdades de género frente al trabajo remunerado continúan siendo notables. Por otra parte, el trabajo no remunerado es una obligación social fuerte para las mujeres, de contornos difusos, sin límites de tiempo precisos. Puede aparecer como una “opción” libre de las mujeres, pero esa opción se reduce por el peso de normas culturales y prácticas socialmente aceptadas, así como los recursos económicos y simbólicos realmente disponibles. (Aguirre, 2009, p. 29)

En este sentido, la autora distingue la existencia de cuatro tipos de trabajos no remunerados: el trabajo de subsistencia, el trabajo doméstico, el trabajo voluntario o al servicio de la comunidad y el trabajo de cuidados familiares. De esta forma, se refiere al trabajo doméstico como el trabajo no remunerado realizado por la familia, como aquel que implica la compra de bienes y servicios, cocinar, limpiar la casa, lavar, planchar, cuidar, gestionar tareas, pagar cuentas y realizar trámites. Por otro lado, el trabajo de cuidados familiar lo define como “la acción de cuidar a un niño, o una persona adulta o anciana dependiente para el desarrollo y el bienestar de su vida cotidiana.” (Aguirre, 2009, p. 35). Al mismo tiempo, la autora retoma los aportes de Marie-Thérèse Letablier, quien enfatiza en la importancia de separar el trabajo de cuidados del trabajo doméstico, ya que define un campo de problema de investigación y de intervención que tiene actores e instituciones propias (Letablier citado en Aguirre, 2009, p. 35). Es importante destacar que el debate sobre los cuidados familiares “ha significado un notable avance, porque ha mostrado el papel de las familias como mecanismos de protección social, que debe combinarse con las acciones del mercado y del Estado.” (Aguirre, 2009, p.35)

4.3.1. Bienestar y cuidado

Los avances en el estudio de los cuidados han tenido una importancia fundamental para visualizar el papel que cumplen las familias en la protección social y en la producción de bienestar social, mayoritariamente a través del trabajo no remunerado de las mujeres.

Es necesario hacer referencia a los aportes de Esping-Andersen (1993) sobre los Estados del Bienestar, este autor plantea que los mismos deben visualizarse desde una perspectiva relacional existente entre las diferentes instituciones o “pilares del bienestar” que proveen a las personas ciertos bienes y/o servicios que permiten afrontar los riesgos de estar vivos, estos son el Estado, el mercado y la familia. Es en este sentido, el autor en su obra “Los tres mundos del Estado de Bienestar” (1993) realiza una categorización de tres regímenes de bienestar existentes: conservador, socialdemócrata y liberal. Cada uno de ellos se caracteriza por una forma particular de organización, relativos al peso que cada esfera tiene en la

provisión de bienestar, en este punto se hace importante resaltar, el rol fundamental que cumplen los estados en los denominados regímenes de bienestar: “Por acción u omisión, la intervención del Estado en esta regulación parte de determinados supuestos acerca de las responsabilidades, roles y derechos de los distintos grupos e individuos que conforman la sociedad.” (Faur, 2009, p. 23)

Este trabajo realizado por el autor, más allá de ser un avance en la referencia a las distintas “esferas” del bienestar, con este, han surgido críticas desde las corrientes feministas quienes señalen que no se tuvo en cuenta el aporte al bienestar que provee la familia y sobre todo el trabajo no remunerado realizado por las mujeres. Al respecto, Faur (2009) señala:

El hecho de privilegiar la relación entre las políticas sociales y los mercados arrastró por décadas un punto ciego en las conceptualizaciones y análisis empíricos acerca de los Estados de bienestar: el modo en que el cuidado de las personas dependientes (particularmente los niños/as, los adultos mayores y los enfermos) interviene como un supuesto no explícito de dichas configuraciones, tanto de los mercados de trabajo como de la provisión de servicios sociales públicos. (p. 19)

Es en este sentido que Esquivel, Eleonor y Jelin (2012) plantean que todos los regímenes de bienestar se basan en un sistema que combina trabajo/cuidado. Esto sucede desde los llamados “salarios familiares”, donde se brindaba un apoyo económico que indirectamente apoyaba la división sexual del trabajo acentuando la diferenciación entre pago e impago, trabajo de mercado y doméstico; esto “suponía al varón como trabajador de tiempo completo y proveedor de ingresos y derechos al bienestar para las familias, y a las mujeres como amas de casa y responsables casi exclusivamente del cuidado de los miembros de familias” (p. 12).

Por otro lado Martínez (2008) define al bienestar como una capacidad establecida socialmente que se tiene en un determinado tiempo y espacio “Definido como una capacidad, solamente una pequeña parte de la población latinoamericana tiene distintas maneras de hacerle frente a los cuidados, la alimentación, las enfermedades y vejez. Y una gran proporción, está en serios problemas.” (p. 18). De esta forma, los riesgos son colectivos, así como la forma de enfrentarlos. Al mismo tiempo, plantea que estas capacidades se encuentran repartidas de manera desigual en la sociedad, debido a las condiciones económicas y de género. En este sentido, la autora plantea que las familias siempre son proveedoras de bienestar en todos los regímenes, pero en aquellos como los de Latinoamérica donde el mercado laboral no logra incorporar a los sujetos y los Estados se encuentran ausentes, las familias deben solventar el bienestar de sus miembros con lo que tienen. De esta manera la autora plantea que la problemática presente en el capitalismo contemporáneo es la doble e incluso triple jornada laboral de las mujeres, refiriendo a que se han insertado de

manera significativa al mercado laboral, no obstante no se redujeron las horas dedicadas al trabajo no remunerado (Martínez, 2008).

4.3.2. Cuidado como Derecho

El cuidado como derecho universal se comienza a debatir a partir de la identificación de una “crisis de los cuidados” (Perez, 2006), definida como “...complejo proceso de desestabilización de un modelo previo de reparto de responsabilidades sobre los cuidados y la sostenibilidad de la vida, que conlleva una redistribución de las mismas y una reorganización de los trabajos de cuidados” (p. 10). Esto se pone en evidencia, a consecuencia del ingreso masivo de las mujeres al mercado laboral y en las transformaciones en la identidad social femenina, en el envejecimiento de la población y las transformaciones de las unidades de convivencia, que se visualiza en el incremento de hogares monoparentales o unipersonales y la pérdida de tejido social que aumenta la vulnerabilidad e individualización (Perez, 2006). En este sentido, se hace necesaria una redistribución de los cuidados y nueva organización de la cobertura de los mismos.

Se comienza a hablar del cuidado como un derecho, basándose en su carácter universal y se enfatiza en su carácter central para el bienestar y el desarrollo humano (Esquivel et al., 2014), definiéndolo como un “cuarto pilar” del bienestar junto a la educación, salud y seguridad social. Es así, como se reconoce: “El derecho al cuidado, en el sentido de un derecho universal de toda la ciudadanía, es entendido desde la doble circunstancia de personas que requieren y que brindan, es decir, desde el derecho a dar y a recibir cuidados.” (Batthyány, Genta y Perrotta, 2013, p. 9)

Al mismo tiempo las autoras refieren a que el derecho al cuidado debe ser entendido en tres sentidos: por un lado, en el sentido de que este derecho implica que todos reciban cuidado en cualquier momento de la vida y en este proceso se debe evitar que satisfacer esa necesidad dependa del mercado, ingresos y redes vinculares. Por otro lado, se debe entender como derecho a elegir cuidar o no cuidar en el marco familiar, en este sentido enfatiza en el manejo de otras alternativas para el cuidado y que no siga siendo visto como una obligación exclusivamente de las familias y del trabajo no remunerado de las mujeres. Y finalmente, enfatiza en el derecho a generar condiciones laborales dignas y bien remuneradas de las personas que trabajan en el cuidado. (Batthyány et al., 2013, p. 9)

En este sentido, que se hace necesario el reconocimiento por los Estados del cuidado como un derecho y una función social, esto permitiría poder visualizar la problemática de los cuidados como un problema público que debe ser enfrentado de forma colectiva. De esta

manera, aliviando la carga de las mujeres al enfrentar una problemática social de forma individualizada.

Es importante mencionar que en Uruguay a partir del año 2015 se desarrolló el Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC), donde se reconoce al cuidado como un derecho. Se estructura basándose en el reconocimiento del trabajo no remunerado femenino, la problemática de la doble e incluso triple jornada laboral. Por otro lado, frente al creciente envejecimiento de la población, y finalmente, bajo el reconocimiento de las desigualdades que genera la asignación del cuidado al ámbito privado.

Entre los principios fundamentales de esta política, se encuentra la necesidad de generar un cambio en la división sexual del trabajo y el reconocimiento del trabajo no remunerado; por otro lado, se enfatiza en la solidaridad de la distribución de las tareas de cuidados por parte de toda la sociedad a partir de su financiamiento; se sustenta en la universalidad buscando los mayores niveles de acceso y de calidad para todos los beneficiarios; busca garantizar la autonomía de las personas, pero que puedan formular y desarrollar sus planes de vida en cooperación con otros; y finalmente, se sustenta en la corresponsabilidad entre Estado, comunidad, mercado y familia buscando tener impacto sobre la división sexual del trabajo vinculada al trabajo no remunerado, integrando y valorizando este como un trabajo remunerado en el mercado. (Junta Nacional de Cuidados, 2015)

5. Sobre las percepciones...

En el siguiente capítulo se plasmará la presentación de los datos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas, su análisis y los resultados obtenidos. Cabe mencionar que se presentará por un lado, los resultados obtenidos de las entrevistas a referentes institucionales y por otro lado, los datos obtenidos de las entrevistas a referentes familiares. Así mismo serán distinguidos entre los centros educativos, el Jardín 1 perteneciendo al quintil 1 y el Jardín 2 al quintil 5, según el índice de nivel sociocultural establecido por ANEP.

La exposición se ordenará según las categorías de análisis, por un lado, las entrevistas a las referentes institucionales, se ordenan en: Funciones del centro educativo, vínculo centro-familias y percepciones en torno a los derechos de cuidado y educación. Por otro lado, las entrevistas realizadas a las referentes familiares, se categorizaron en: Recorrido institucional niño o niña, funciones centro educativo, vínculo centro-familias y percepciones en torno a los derechos de cuidado y educación.

5.1. Desde la mirada de las referentes institucionales

5.1.1. Funciones del centro educativo

Sobre la función principal del centro, las referentes identificaron por un lado “la principal función es acompañar los procesos de los niños, procesos de aprendizaje”(Referente 1, Jardín 1). Por otro lado, otra entrevistada refiere que la función principal es contener “El jardín además de contener, de ayudar a los padres, educa” (Referente 2, Jardín 1), mientras la última sostiene que “principalmente mantener un vínculo entre los niños, el cuerpo docente y las familias, ese vínculo que es muy necesario” (Referente 3, Jardín 1). Las respuestas obtenidas en el Jardín 2, fueron similares entre sí, ya que las tres entrevistadas refirieron a que la función principal del centro es educar “El jardín al ser una institución educativa la función primordial es educar” (Referente 1, Jardín 2). Es importante mencionar que todas las entrevistadas nombran más funciones además de la cual identifican como principales, entre ellas refieren a las funciones de “contención”, “atención”, “red de apoyo” y “trabajo” con las familias. Por otro lado, también se mencionan funciones de socialización y generador de hábitos.

En relación a la función asistencial del centro educativo todas las referentes respondieron afirmativamente, entre las razones se dividen en dos grupos, por un lado las entrevistadas del Jardín 1 refieren a que la función asistencial se da por la “ayuda” hacia las familias y los

niños y niñas: “...siempre se está dando ayuda, se consigue” (Referente 2, Jardín 1), “...si hay un niño que no está viniendo o tiene [...] dificultades para venir porque le falta ropa, siempre se ve la manera de contribuir a que tenga lo que necesita” (Referente 3, Jardín 1). Por otro lado, las referentes del Jardín 2 consideran que el centro cumple función asistencial al brindar almuerzo y merienda “... no se ve a los niños que tengan hambre, no se ve a los niños que tengan falta de higiene o de la vestimenta o necesidades básicas insatisfechas [...] si se brinda almuerzo, si se brinda determinadas cosas termina siendo asistencial” (Referente 1, Jardín 2), “...el hecho de almorzar aquí, de merendar, de brindarle los cuidados, la higiene...” (Referente 2, Jardín 2), “...la institución ayuda a la familia ¡no!. Ahora sí, si vos me decís asistencialista sí, es la copa de leche considero yo, y el almuerzo” (Referente 3, Jardín 2).

En cuanto a la rutina diaria en los centros, se establece un marco de organización similar que va desde el ingreso, al trabajo de los contenidos curriculares en la mañana, el almuerzo, descanso y luego actividades libres, lúdicas y/o talleres. Esta rutina tiene variaciones según los centros educativos, ya que en los discursos de las referentes del Jardín 1 se hace especial énfasis en las ingestas diarias como el desayuno, el almuerzo y la merienda como factor estructurante de la rutina, mientras que en el Jardín 2 se nombra solamente el almuerzo. Otra diferencia, es que cada centro cuenta con propuestas de talleres distintos, por un lado el Jardín 1 tiene educación física, arte, taller de emociones y talleres internivelares a cargo de docentes y el Jardín 2 con educación física, psicomotricidad, música y teatro. Sin embargo, en la mayoría de las entrevistas se hace énfasis en el juego, ya sea como estrategia para la enseñanza- aprendizaje, así como un espacio privilegiado para “intervenir” y “retroalimentar actividades”.

5.1.2. Vínculo centro-familias:

En relación a lo que brinda el centro a las familias la gran mayoría de las entrevistadas respondieron que “pienso que brindamos una escucha” (Referente 1, Jardín 1), “la familia en cuanto al jardín ellos se apoyan [...] se sienten contenidos” (Referente 2, Jardín 1), “apoyo y acompañamiento para distintas situaciones de las que ellas necesiten” (Referente 3, Jardín 1), “entrevistas en todo momento que se necesite” (Referente 2, Jardín 2), y por último “aquí se escucha, se trata de llamar a técnicos, maestros [...] entonces podemos volcarlo a las familias, esas herramientas que nos dan otros técnicos” (Referente 3, Jardín 2). Finalmente, otra entrevistada del mismo centro refiere que se le brinda un espacio como coeducadores “Nosotros de alguna manera lo que queremos es unificar valores ¿sí?, algunos hábitos,

algunas pautas de crianza que nos parece fundamental y bueno desde allí trabajar con las familias... en esto también de familias como coeducadoras...” (Referente 1, Jardín 2)

Al referir al vínculo con las familias y el centro como referente, las entrevistadas del Jardín respondieron que existía un vínculo positivo y que son referentes, una de las causas que manifestaron fue por la escucha y el lugar que se les da: “hicimos una encuesta terminada la pandemia [...] si ellos se sentían escuchados por el centro y/o que se les diera lugar, el 98% respondió que sí.[...]” (Referente 1, Jardín 1). Por otro lado, dos de las entrevistadas del otro centro hicieron hincapié en que en algunos casos las familias le “exigen” a la institución más de lo que se le puede “dar” o “brindar”, “hay familias que le exigen más a la institución de lo que en realidad una institución educativa debería brindar” (Referente 3, Jardín 2). Al mismo tiempo, una de las entrevistadas del mismo centro, señaló que el vínculo con las familias fue afectado por la pandemia “Antes de la pandemia el vínculo excelente [...] Con la pandemia de no permitir entrar a las familias nos pasó que las familias no sabían qué pasaba acá adentro, entonces empezaron como altas demandas de saber” (Referente 1, Jardín 2).

5.1.3. Percepciones en torno a los derechos de cuidado y educación

5.1.3.1. Cuidado

Refiriendo al centro como contribuidor al cuidado de los niños y las niñas que allí asisten, todas las referentes respondieron afirmativamente, excepto una. Entre las respuestas afirmativas tres se relacionan al cuidado desde la atención y control de salud ya sea por las vacunas o por salud mental “en esto que le solicitamos a las familias que los lleve a los centros asistenciales, que traigan las vacunas, que no estén vencidas, o sea, de alguna manera también controlamos” (Referente 1, Jardín 2), “en la salud mental, en que son felices, se logra que sean felices, que disfruten, que aprendan jugando y crezcan con sus pares” (Referente 2, Jardín 2), “Si hay un niño que está mal de salud se llama a la casa, sino tiene las vacunas se intenta que la madre vaya y los vacune” (Referente 2, Jardín 1). Por otro lado, las demás entrevistadas relacionaron al cuidado desde su aporte a la construcción de ciudadanía “contribuye sí, en la medida que primero tratamos de empoderar al niño y la familia [...] en la construcción de ciudadanía [...] en la competencia, en lograr habilidades para la vida, es decir, el aprender”(Referente 1, Jardín 1) y la otra, refiere al cuidado desde la contención brindada a los niños y las niñas “me importa lo que te está pasando y de acuerdo a eso trato de actuar de la mejor manera posible para él [...] Para que pases bien aquí, es un centro de contención” (Referente 3, Jardín 2). La entrevistada respondió negativamente “...me parece que el

cuidado depende más del hogar, pero si es, cuando ellos están en el jardín es parte de nosotros el cuidado de ellos” (Referente 3, Jardín 1).

Con respecto a la pregunta de la importancia del tiempo completo para la elección del centro por parte de las familias, la mayoría de las entrevistadas respondieron que sí es un factor importante. En la argumentación de su respuesta, cuatro entrevistadas (dos de cada institución) refirieron al tema laboral, de que las familias trabajan todo el día y les solucionan los cuidados “la necesidad de las familias de mandarlos porque no tienen con quien dejarlos y tiene que trabajar todo el día o no pueden llevarlo a un lugar como la casa de abuelos o niñeras, entonces optan por el jardín” (Referente 2, Jardín 2). Cabe mencionar que las dos entrevistadas del Jardín 1, además del tema laboral hicieron referencia a que “a las familias que no trabajan también les sirve porque el niño tiene comida, esta contenido, tiene un lugar” (Referente 2, Jardín 1), “y por el comedor y demás” (Referente 3, Jardín 1). Otra respuesta obtenida fue que la elección del centro se daba por otros motivos, entre ellos “uno por la trayectoria que es el primer jardín de infantes de Uruguay y latinoamérica y otro, por la jornada completa” (Referente 1, Jardín 2) y el otro motivo planteado, fue que “sean atendidos en sus necesidades básicas, el tema de la alimentación, el tiempo de permanencia fuera del hogar es clave” (Referente 1, Jardín 1).

Finalmente, en relación al derecho al cuidado las respuestas obtenidas fueron diversas. Por un lado, en el Jardín 1 la primera entrevistada hace hincapié en que los niños y las niñas tienen ese derecho y “los adultos somos los referentes de los padres a enseñarles[...] son madres muy jovencitas, la mayoría, que madre no sabe o no ha podido aprender porque también son hijas de madres jóvenes, cuáles son los cuidados de los niños” (Referente 2, Jardín 1). Por otro lado, se señaló que este derecho se vincula a “Las necesidades básicas, digamos que tiene que tener alimentación, comida, un techo [...] el cuidado más personal de ellos” (Referente 3, Jardín 1). Y finalmente, la última entrevistada de este centro menciona un libro que indica “la séptima generación de excluidos aquí” y señaló que “hay un modelo que se reproduce que es complejo de que pueda dar garantías a ese derecho, si bien la escuela como lugar físico todavía tiene un lugar preponderante” (Referente 1, Jardín 2).

Por otro lado, en el Jardín 2 se refirió a que “acá en esta institución educativa los niños tienen que estar cuidados, pero más allá de la institución educativa, es como las familias también cuidan a los niños y a veces esto es bastante vulnerado” (Referente 1, Jardín 2). Otra referente afirmó que “todos los niños” tienen que tener cuidados, al mismo tiempo refiere que para esto debe desarrollarse una contención hacia los adultos “estoy hablando de contención también en los adultos, no solo en los niños, para que esos cuidadores, porque también somos

cuidadores [...] estemos en óptimas condiciones para poder brindarles a los chiquilines lo que se merecen con respecto a cuidados” (Referente 3, Jardín 2) . Por último, otra referente enfatiza en la importancia del derecho al cuidado equiparándolo al derecho de la educación, refiriéndose al cuidado como “preservar el cuerpo del niño o niña” (Referente 2, Jardín 2).

5.1.3.2. Educación

En referencia a la importancia de la educación brindada en el tramo etario de tres a cinco años, las referentes institucionales del Jardín 1, enfatizaron en su importancia y cada una lo justificó de diferentes maneras. Por un lado, una de ellas refiere a que “es fundamental en estos tiempos en donde las familias están como... repensando el rol, con escasas herramientas para poder responder a las demandas de una crianza en este momento” (Referente 1, Jardín 1). Por otro lado, otra referente refiere a la educación de estas edades como imprescindible “el jardín para algunos niños es el lugar que tienen de movilidad, del encuentro con otro, del estar porque... más en el barrio que a veces las madres tienen miedo, de sacarlo y eso” (Referente 2, Jardín 1). Finalmente, se destaca por otra referente la importancia porque “años atrás donde no era obligatorio el nivel inicial de tres y cuatro, se nota un cambio en las dificultades motrices, grafo motoras, en habilidades que los niños tienen ahora que quizás antes no, no se veía tanto” (Referente 3, Jardín 1).

Por otro lado, dentro de las respuestas obtenidas en el Jardín 2, dos de las referentes hicieron hincapié en que es la “base”, refiriendo a que “es la base de toda la educación, después la educación escolar, la media... y es la base del individuo” (Referente 2, Jardín 2) y por otro lado, “es cuando el niño se va formando desde su psiquis [...] hay un montón de experiencias que si no las aprende y no las vive en esta primera etapa no las van a poder vivir” (Referente 1, Jardín 2). Finalmente, la última referente enfatiza en que esta educación tiene importancia solamente si va acompañada de la ayuda a las familias “el jardín es un lugar apropiado para dejar a un niño de tres a cinco años si la familia está ahí y nosotros somos coeducadores, no guardería” (Referente 3, Jardín 2).

Al consultar sobre el derecho a la educación las respuestas obtenidas en el Jardín 1 fueron: “el niño tiene derecho, tiene derecho a saber desde los primeros pasos, a moverse, a poder expresarse” (Referente 2, Jardín 1). En segundo lugar, se reconoció que el derecho debe de ser para todos desde el nacimiento y señaló “se nota ampliamente la diferencia entre niños que no vienen a tres por ejemplo, que empiezan desde cuatro y los que si vinieron” (Referente 3, Jardín 1), refiriendo a diferencias en el vocabulario, reconocimiento de objetos y comportamiento. Finalmente, también se señaló a que “algo” que algunos pueden “tener y

usar” mientras que otros no, “es un derecho, pero como todo derecho tiene que haber garantías para que este, la virtualidad fue terrible para el derecho de la educación y hay situaciones de extrema vulnerabilidad que también condicionan ese y todos los demás derechos” (Referente 1, Jardín 1)

Referida a la pregunta anterior, las respuestas del Jardín 2 fueron “y que tienen todos los niños el mismo derecho, a venir a educarse y a recibir aquí las enseñanzas” (Referente 2, Jardín 2). Por otro lado, la segunda referente menciona que “todos” tienen el derecho a la educación “niños, grandes y ancianos”, sin embargo, enfatiza que asistir a un centro educativo no garantiza el cumplimiento de este derecho, al mencionar que tiene en su clase a un niño con TEA y que no cuenta con formación “yo no estoy especializada, yo soy maestra nada más, pero no estoy especializada en dificultades del aprendizaje” (Referente 3, Jardín 2). Finalmente, la última referente señala que el discurso de la educación está establecido desde el deber ser sin considerar qué sucede con ese derecho en la realidad, de esta forma hace referencia a que “muchas familias les cuesta asumir que es un derecho y que deben de enviar a sus hijos a la escuela [...] ese derecho es en pro de nuestros niños y niñas, o sea que trasciende de lo que es la palabra obligatoriedad” (Referente 1, Jardín 2)

Al consultar si creen que el Jardín garantiza el derecho a la educación y al cuidado de los niños y las niñas. En las respuestas obtenidas en el Jardín 1, una referente enfatiza en que se garantizan tales derechos porque “estamos todos abocados a lo mismo, practicantes cuando vienen, que los maestros, auxiliares, toda la gente que viene sabe cuales son nuestras bases, entonces como que se acoplan a que el niño tiene que estar cuidado” (Referente 2, Jardín 1). Por otro lado, otra referente señala que es el desafío del centro “con mejores y con otros no tan buenos resultados, a veces quedamos con ese sufrimiento que te da el sentirte limitada pero bueno, por la institución misma cuando te burocratiza todas las posibilidades” (Referente 1, Jardín 1). Finalmente, la última referente señala que “quizás que el jardín apunta más al derecho de la educación, pero también ciertos aspectos y más en el contexto que estamos, apunta también al cuidado de los niños” (Referente 3, Jardín 1). En lo que refiere a las entrevistas realizadas en el Jardín 2, dos de las referentes entrevistadas estaban de acuerdo con que el Jardín garantiza el derecho a la educación y al cuidado de los niños y niñas, “sí, se garantiza sí, el derecho al cuidado y la educación de cada niño, se los respeta, se los cuida y se los educa” (Referente 2, Jardín 2). Por otro lado, la tercer referente considera que se hace el intento, siempre estando alertas a “indicadores y situaciones” para que los niños y las niñas tengan las garantías de sus derechos “y apoyar a las familias para que se den cuenta [...]

vienen las familias y te dicen “no, pero si yo me eduque así y salí así” ¿no?, pero bueno, no es la manera, es como buscar otra forma” (Referente 1, Jardín 2).

5.2. Desde la mirada de las referentes familiares

5.2.1. Recorrido anterior al Jardín

Antes de ingresar al Jardín de Infantes todos los niños y las niñas habían asistido a alguna institución de educación o cuidado. En el Jardín 1 refieren que los tres niños y niñas asistieron a CAIF, dos de las referentes refieren a que asistieron nivel 1 y 2, y la tercera referente señaló que asistió a nivel 1, 2 y 3. Por otro lado, en el Jardín 2, dos de las referentes familiares indicaron que anteriormente los niños y las niñas habían asistido a un colegio y/o jardín privado, una refiere que asistió desde el maternal y la otra desde el primer año. La tercer referente familiar de este centro, mencionó que el niño asistió a un CAIF donde cursó nivel dos.

Por otro lado, las referentes familiares de niños y niñas que asisten a nivel 3 en el Jardín, eligieron un jardín por temas económicos (Jardín 2) y la segunda por referencia (Jardín 1), ya que su hija más grande había asistido a ese centro educativo.

5.2.2. Funciones del centro educativo:

Al referir a la función principal del jardín, la mayoría señaló la educación o la enseñanza. Entre ellas, en el Jardín 1 dos de las referentes mencionaron que la función principal es educar o enseñar, “la educación, todo [...] el compañerismo también [...] buena comunicación” (Referente 1, Jardín 1) y, “De enseñar [...] compartir e interactuar⁸” (Referente 3, Jardín 1). Mientras que la tercera refirió a que “la función principal del jardín es el funcionamiento que tiene, el trato que tiene hacia los niños [...] los tratan bien, los cuidan, les enseñan” (Referente 2, Jardín 1). Por otro lado, en el Jardín 2, dos entrevistadas respondieron que la principal función es el educar, “educar, ayudarlos a ellos a desarrollarse como personas únicas, libres, individuales” (Referente 1, Jardín 2), por otro lado, “fundamentalmente el jardín es educativo, no es un, o sea si es cuidado pero aprender, educar, sí, esa es la función” (Referente 2, Jardín 2). La tercera entrevistada no pudo identificar una función principal, pero refirió a varias entre ellas “la cuestión de aprender disfrutando, la alegría que transmite el lugar, el hacer las cosas con amor, aprender sobre respeto, sobre compañerismo, los hábitos es como que lo ves enseguida” (Referente 3, Jardín 2).

8 Refiere a interactuar. La entrevistada es de nacionalidad brasileña.

5.2.3. Vínculo centro-familias:

En cuanto al significado del jardín para las referentes familiares, se obtuvieron diferentes respuestas. En el Jardín 1, dos de las entrevistadas refirieron al centro como una segunda casa: “segunda casa ¿puede ser? salgo de mi casa y me quedo acá y me gusta hablar y me gusta que mis hijos estén acá” (Referente 1, Jardín 1) y, “es la segunda casa de mi hija” (Referente 3, Jardín 1). La tercera entrevistada refirió a que “el jardín la verdad es especial, para mi es especial” (Referente 2, Jardín 1). En el Jardín 2, una de las referentes manifestó que era una meta estar en el jardín “yo estoy fascinada con, o sea soy de estas que lucha por la educación publica, fue siempre una meta estar en este jardín para mi” (Referente 2, Jardín 2), otra respondió que “para él en principio, es su segunda casa solo así, nació acá [...] es mi segunda casa por el grupo humano que hay [...] es un lugar que me moviliza a nivel de los sentimientos y las emociones” (Referente 3, Jardín 2). Finalmente, la tercera entrevistada hizo hincapié en que le transmitía tranquilidad el hecho de saber que su hijo/a estaba cuidado y al mismo tiempo señala que “para la familia en sí es una ayuda, para poder equilibrar también que yo pueda hacer otras cosas, así que ha sido muy positiva la experiencia” (Referente 1, Jardín 2).

En relación a las necesidades que el centro satisface tanto para las familias como para los niños y las niñas. Dos de las referentes familiares del Jardín 1 mencionan que el centro educativo les brindó a los niños y niñas un mayor desarrollo de su comunicación: “mi nene le costaba hablar un montón y estando ocho horas acá, gracias a la maestra y directora y gracias a todos que están concurriendo acá, él se expresa un poco mejor” (Referente 1, Jardín 1), otra menciona que “hablamos con la maestra y la mandamos a la fonoaudióloga y de ahí entre la maestra y en casa, la ayudamos mucho a expresarse mejor y a enseñarle palabras que a ella a veces se le dificulta” (Referente 2, Jardín 1). Finalmente, la tercera entrevistada refiere a que la hija “pasa bien, come bien, está con los amiguitos, es bien enseñada, tiene un parquecito para jugar” (Referente 3, Jardín 1).

Por otro lado, dos de las referentes familiares del otro centro, hicieron referencia a que el centro les brinda a las familias más tiempo para dedicarse a “otras cosas” o “libertades” para trabajar, “hay una cuestión practica que obviamente que cuando el niño se institucionaliza uno empieza a tener otras libertades para trabajar básicamente” (Referente 3, Jardín 2). Al mismo tiempo, la primera entrevistada también señaló que el centro brinda “para los padres la posibilidad de darles una educación completa, sin necesidad de trabajar solo para cubrir ese rubro [...] si yo quiero llevar hoy a ellos dos a un jardín o colegio privado tengo que trabajar para canjear la plata que gano para colegio” (Referente 1, Jardín 2). Finalmente, la tercera

entrevistada señala que le brinda “socialización, primero, formación” (Referente 2, Jardín 2) a su hijo/a.

Al consultar por el vínculo con el centro y si el mismo es una referencia. Las tres referentes del Jardín 1 respondieron afirmativamente, entre los motivos que mencionaron “a mí nunca me faltaron” (Referente 1, Jardín 1), “la verdad que las veces que precise hablar con (maestra) [...] nos entendimos perfecto, solucionamos las cosas, no hubo drama” (Referente 2, Jardín 1) y finalmente, “porque acá ayudan mucho y ellas siempre están dispuestas para ayudar, para conversar [...] si no tienen ellas van y te consiguen, te ayudan de alguna manera, apoyan mucho acá las maestras, tanto la directora como las maestras” (Referente 3, Jardín 1). En el Jardín 2 se obtuvieron respuestas distintas, una de las referentes señaló que “me es de referencia como para saber que temas les da curiosidad a ellos [...] y después el trato con la institución súper fluido [...] siempre que llamo me contestan, me responden todas las preguntas” (Referente 1, Jardín 2). Por otro lado, otra de las entrevistadas hizo hincapié en que la pandemia generó un distanciamiento con la institución “distancio ese vinculo que debería de ser más de puertas abiertas [...] que capaz que la pandemia nos rompió un poco a todos en ese sentido, los vínculos y también con la institución” (Referente 2, Jardín 2). Finalmente, la tercera entrevistada respondió que sí el centro es una referencia para ella, porque “cada vez que hay algún tipo de cosas familiares que a veces pasan y siempre es venir, consultar, mira paso esto, hablamos en un tiempo como lo ves, como lo encontrás” (Referente 3, Jardín 1).

5.2.4. Percepciones en torno a los derechos de cuidado y educación

5.2.4.1. Cuidado

Al consultar si el Jardín contribuye al cuidado de los niños y niñas, las referentes familiares del Jardín 1 respondieron todas afirmativamente, entre ellas: “toy muy conforme, mira que a mi me ayudaron un montón” (Referente 1, Jardín 1) y “los cuidan como si estuvieran en casa, como si fueran, no sé si sus propios hijos, pero los cuidan [...] yo estoy en casa y estoy tranquila porque sé que está en buenas manos” (Referente 2, Jardín 1). Por otro lado, en el Jardín 2, dos de las entrevistadas responden afirmativamente y una señala que al mismo tiempo aporta “otras formas de ser, otras formas de proceder, otras formas de pensar, de sentir” (Referente 3, Jardín 2). Finalmente, otra de las entrevistadas señala “yo tengo confianza, o sea han tenido accidentes como todos niños tienen [...] siempre han tenido buen trato rápido y solución y a la mínima cosa me llaman, entonces estoy confiada” (Referente 1, Jardín 2)

Dos de las entrevistadas del Jardín 1 respondieron que el tiempo completo fue un factor importante a la hora de elegir el centro, entre los motivos expuestos, por un lado, se señaló “que mis hijos estén haciendo cosas productivas y el compañerismo que capaz en mi casa a veces no hay” (Referente 1, Jardín 1) y por otro, “por lo general los trabajos son de ocho horas, acá perfecto” (Referente 2, Jardín 1). Por lo que, la tercera entrevistada refirió a que no fue un factor decisivo porque no lo sabía, sin embargo agradece que así sea porque la habilita “a trabajar... no solo acá ¿no?, también en mi casa, cuando tengo cosas para hacer también como ir a resolver algún problema que no tengo con quien dejar, en la escuela están seguras” (Referente 3, Jardín 1). En cuanto a las respuestas obtenidas en el Jardín 2 solamente una de las entrevistadas señaló que si tuvo en cuenta la extensión horaria, pero al mismo tiempo “la reputación [...] el tipo de educación que brinda y las actividades extracurriculares” (Referente 1, Jardín 2). Sin embargo, las dos referentes que no tuvieron en cuenta el factor del tiempo completo para la elección del centro, una lo eligió por su “trayectoria” y la otra porque su hijo más grande asistió al mismo centro.

Finalmente, se les consultó qué entendían por el derecho al cuidado a lo que dos de las entrevistadas del Jardín 1 vincularon la pregunta realizada al cuidado que brinda el centro a los niños y niñas “Que me parece re bien [...] me lo re cuidan” (Referente 1, Jardín 1), “se que los cuida [...] los ayuda mucho a ser independientes y a su vez ella es muy apegada a mi, entonces como un distanciamiento que es bueno para ella misma” (Referente 2, Jardín 1). En otro sentido, la tercera entrevistada señaló “también es obligación de los padres darle el cuidado y todo para los niños, para que no les falte nada” (Referente 3, Jardín 1). Por otro lado, en el Jardín 2 se obtuvieron distintas respuestas, por un lado, una de las entrevistadas refirió “no concibo que un niño no tenga los cuidados necesarios según la edad o las necesidades que tenga, o sea me parece superinjusto y me genera impotencia” (Referente 1, Jardín 2). En este sentido, otra de las entrevistadas señala que “los adultos terminamos tomando un rol mucho más preponderante porque desde la dependencia [...] si va en la alimentación, va en la vestimenta, va en el sueño seguro [...] pero también el cuidado desde el cariño, desde el afecto” (Referente 3, Jardín 2). Finalmente, la tercera entrevistada refiere a que hay ciertos cuidados que son los “padres” los que deben cumplirlo y a la vez sostiene que debe ser más “equitativo” el acceso a los servicios de CAIF para “todas las franjas sociales” señalando:

...yo tuve que salir a pagar lo que pude, sabiendo que no era lo mejor para mi hijo. Pero como yo lo tuve que dejar desde los ocho meses que yo me reintegre, a cuidados de otra persona, no tuve otro remedio, sabiendo que lo que pasa adentro de un CAIF o lo que pasa adentro de una institución publica a veces me convence muchísimo más de lo que pasa, pero lo que yo podía pagar era eso [...] pero creo que también debería extenderse un poco más a los trabajadores ¿no? [...] Eso es lo que creo, que en cuanto a cuidado deberíamos de cuidar. (Referente 2, Jardín 2)

5.2.4.2. Educación

En relación a la importancia de la educación brindada por el Jardín en el tramo etario de 3 a 5, todas las referentes familiares respondieron de forma afirmativa, sin embargo, en la justificación de esa importancia se desarrollaron distintas respuestas y señalamientos. En primer lugar, en el Jardín 1, una de las referentes explícito que era porque es el “inicio” refiriéndose “porque es como que absorben más [...] Hay cosas que yo no les sé enseñar [...] esas cosas que nos enseñan a los dos como quien dice [...] estoy aprendiendo con los dos” (Referente 1, Jardín 1). La segunda entrevistada, indicó que la educación “ayuda” a los niños y a las niñas “en la evolución personal, o sea, los ayuda a ser más independientes de lo que nosotros le podemos ayudar en casa” (Referente 2, Jardín 1). Finalmente, la tercera entrevistada señala que la educación a esa edad es importante en todo y menciona “ella siempre llega a casa cantando una canción diferente, contando los números, mucha matemática, mucha arte, muchas canciones, actividades de todo” (Referente 3, Jardín 1). Por otro lado, las entrevistadas del Jardín 2 hacen referencia a la importancia de la educación, a partir de distintos argumentos. Por un lado, una de las entrevistadas enfatiza en las diferencias entre niños y niñas que tienen escolarización y los que no “tiene un desarrollo social, un desarrollo en el habla, en el aspecto físico, en su desarrollo emocional también [...] les ayuda a ellos a formarse y también acompañar al ritmo de ellos” (Referente 1, Jardín 2). Por otro lado, otra referente destaca la importancia de la educación por la socialización y menciona que:

... hay cosas que se aprenden en casa y que se deben aprender en casa [...] cuando nos saltamos los escalones ahí yo creo que esta el desfasaje o cuando creemos que el jardín tiene que cumplir determinadas funciones que debemos cumplir en casa. (Referente 2, Jardín 2).

Por último, la tercera entrevistada destaca la importancia de la educación por “todo lo que es estimulación motora desde el movimiento grueso del cuerpo hasta la motricidad fina, bueno los hábitos, el componente social [...] aprender con otros, aprender a negociar con otros” (Referente 3, Jardín 2).

En relación a las percepciones sobre el derecho a la educación. En el Jardín 1, las respuestas obtenidas fueron “que está bien, que tienen todos los derechos” (Referente 1, Jardín 1), por otro lado, se señaló que es “algo que a ellos lo ayuda muchísimo, como te dije anteriormente,

para ser independientes” (Referente 2, Jardín 1) y finalmente, se remarcó que “es una obligación de los padres dar ese derecho a los niños” (Referente 3, Jardín 1). Por otro lado, en el Jardín 2 se definió como “básico y fundamental [...] y que tiene que llegar a todos los niños, que no puede quedar ni un solo niño sin tener acceso a la educación” (Referente 1, Jardín 2). Al mismo tiempo, se señaló como “uno de los primeros... sí, fundamental, principal, todo es y más” (Referente 2, Jardín 2). Finalmente, se lo definió como el derecho que garantiza la generación y el mantenimiento “de espacios donde los niños y las niñas puedan iniciar caminos [...] ver opciones, ver posibilidades y poder empezar a entender lo que es elegir” (Referente 3, Jardín 2), de esta forma hace hincapié que es un proceso que “arranca en casa” y después prosigue en las instituciones.

Finalmente, se les consultó a las referentes familiares de ambos centros educativos si creen que el Jardín garantiza el derecho al cuidado y la educación de los niños y las niñas que asisten a los mismos, a lo que todas respondieron afirmativamente.

6. Análisis de las percepciones obtenidas

A partir de las entrevistas realizadas a las referentes institucionales y las referentes familiares, se realizará el análisis de los datos obtenidos y se presentara en dos apartados. En primer lugar, se realizará algunas aclaraciones y análisis generales. En segundo lugar, se analizará los datos obtenidos basándonos en los objetivos de la presente investigación: se analizarán las percepciones sobre el cuidado y la educación, así como las diferencias entre los dos Jardines de Infantes seleccionados, categorizados por ANEP como de distintos contextos socioculturales.

6.1. Consideraciones generales

Antes de comenzar con el análisis surge la necesidad de realizar una breve contextualización sobre la situación de la pandemia del COVID- 19 que se desarrolló a partir del año 2020, ya que es una situación que atraviesa el contexto actual y se hizo presente en los discursos obtenidos de las entrevistas. La misma, trajo consigo importantes efectos sobre diversos ámbitos de la vida a nivel mundial, tanto económicos, políticos y en todos los espacios de la vida social (laborales, familiares, educativos, religiosos y culturales) (CEPAL [Comisión Económica Para América Latina], 2020). Particularmente en Uruguay se presentó ante la asunción del gobierno actual, donde las medidas tomadas implican una paralización de algunos de los sectores de actividad, suspensión de la presencialidad en la educación y la “virtualidad”. Es claro que los impactos de esta situación sanitaria no tuvieron y tienen los mismos efectos sobre toda la población, quienes se vieron más desprotegidos ante esta situación fueron aquellos sectores históricamente excluidos (Cafaro, Liberman y Oberti, 2020). Particularmente referiremos aquí a los efectos que atraviesan la temática de estudio, en este sentido la pandemia y la virtualidad de la educación exige que los y las estudiantes cuenten con un dispositivo así como conexión a internet para la continuidad de sus estudios. Estos recursos a los cuales no todos acceden lo que tuvo, tiene y tendrá fuertes impactos sobre toda la educación. Por otro lado, esta pandemia también tuvo fuertes repercusión sobre el cuidado, ya que bajo la propaganda promovida por el gobierno de “quédate en casa” no se visualizan las condiciones básicas de tener o no una casa o bajo qué condiciones edilicias, sanitarias o de seguridad implica el estar “en casa”, no se tuvo en cuenta si se tenía un ingreso que me permitiera quedar “en casa” o no, si estaba garantizada la alimentación o la vida, si se tenía dispositivos digitales y/o conexión a internet que permitiera la continuación educativa o laboral, si se tenía condiciones de lidiar con todos los ámbitos de la vida social en un solo lugar donde se superponen todas las tareas que recaen sobre las mujeres.

En segundo lugar, se hace necesario mencionar que las entrevistadas eran todas mujeres, tanto las referentes institucionales y las referentes familiares. Esto se puede relacionar a la feminización de los cuidados y de las profesiones enmarcados en la construcción y distinción de género propias del sistema patriarcal en el cual se reproducen “el patriarcalismo recurre a la naturaleza y al supuesto de que la función natural de las mujeres consiste en la crianza de los hijos/as, lo que prescribe su papel doméstico y subordinado en el orden de las cosas.” (Pateman, 1996, p. 8), es en este sentido que se hace necesario señalar:

...una de las características que prevalecen en el campo profesional de la educación para la primera infancia en los distintos países estudiados, es la feminización de la profesión. En ALC el porcentaje de mujeres que se desempeñan en este nivel inicial de educación, supera ampliamente el porcentaje de hombres.” (CLADE y OMEP, 2018 , p. 18)

6.2. El derecho al cuidado

En lo que refiere al cuidado en los centros educativos, se manifestó por parte de la mayoría de las referentes institucionales un reconocimiento sobre esa labor. Sin embargo, en algunos discursos aún se puede visualizar las tensiones entre a quién le corresponde el cuidado, desde qué lugar se ofrece esa función en el centro, qué responsabilidad tiene la familia (sobre todo las “madres”) y además, la tensión entre el reconocimiento de la necesidad de las familias del cuidado por temas laborales y la cantidad de tiempo de los niños y las niñas se encuentran en los centros. Estas contradicciones, tensiones y responsabilización, pueden ser leídas desde las discusiones que estuvieron presentes desde los orígenes de la educación en la primera infancia, relacionadas con la tensión entre las posturas pedagógica y asistencial:

Allí donde las escuelas del nivel inicial, transforman sus formatos y marcos de acción, atendiendo en doble jornada, dando de comer a los niños, ampliando sus funciones, horarios y población objetivo, la función “cuidadora” del jardín se hace más evidente y las tensiones que perciben las docentes se agudizan. Se reinstala simbólicamente la dicotomía entre las aproximaciones “asistenciales o pedagógicas”, fundacional en el campo de las instituciones vinculadas a la infancia (como si el cuidado difuminara la función educativa). Sobre esta tensión, se justificarán los límites de la provisión educativa, las vacancias y las transferencias de responsabilidad desde unos sectores hacia otros, desde unos actores hacia otros. (Faur, 2010, sp)

Al mismo tiempo, respecto a la percepción del derecho al cuidado la mayoría de las referentes realizan mayor acento en la responsabilidad de las familias en la garantía de este derecho y su rol más bien secundario como “educador” y “control” de la familia (sobre todo, de las “madres”) para garantizar el cuidado de los niños y niñas. Esta perspectiva presenta una

ausencia de visión del cuidado como derecho donde la corresponsabilidad de su garantía se encuentran entre familia, Estado, mercado laboral y sociedad civil. Desde este lugar, nuevamente recae en la familia y sobre todo en las mujeres, la responsabilidad total de los cuidados y de la garantía de este derecho. De la misma forma, la mayoría de las referentes familiares también acentúan en el rol primordial de las familias como garantes del cuidado de los niños y las niñas. Estas representaciones sociales del cuidado infantil, vinculadas fuertemente a una perspectiva familista ya habían sido identificadas y analizadas en la Encuesta Nacional sobre Representaciones Sociales del Cuidado, previo a la creación del SNIC:

Una primera constatación es la fuerte presencia del familismo en las representaciones sociales del cuidado infantil de la población uruguaya. Para la mayor parte de dicha población, la situación más deseable para atender a los niños pequeños es la que se brinda en domicilio y, especialmente, por medio de los miembros de las familias. Este familismo tan marcado en las opiniones de la población ubica a las familias como el actor con mayor capacidad y legitimidad para brindar cuidado de calidad a los niños pequeños y representa un desafío a considerar en el diseño de políticas que ofrezcan servicios de cuidado institucionales para criaturas en edades tempranas. (Batthyány, Genta y Perrotta, 2014, p. 315)

En este sentido, se hace visible la continuidad de estas representaciones lo que lleva directamente a repensar las estrategias y fundamentos de la política pública destinada a garantizar el derecho al cuidado y su reconocimiento como derecho fundamental, universal y de responsabilidad colectiva entre las familias, el Estado, el mercado laboral y la sociedad.

Por otro lado, se hace necesario señalar que por parte de las referentes familiares se destaca la importancia del cuidado y de la educación desde los Jardines de Infantes, no presentan las funciones como opuestas y tampoco una por encima de la otra. Al mismo tiempo que refieren a la elección del centro por la importancia de los contenidos pedagógicos, el aprendizaje y la enseñanza de los niños y las niñas, también destacan la importancia del tiempo completo que brinda el centro porque les permite trabajar o dedicar ese tiempo en otras actividades/tareas. En este sentido, es posible visualizar cómo se reconoce por parte de las referentes familiares la importancia de las funciones educativas y de cuidado del centro:

Enseñar es inscribir a los niños en el mundo de la cultura, es poner a su disposición los saberes que nos pertenecen, es dotar a las nuevas generaciones de las “herramientas” para una inclusión plena en la trama social. En los contextos institucionales cuidar y enseñar resultan acciones complementarias e inseparables, ya que cualquier acción que se ejerce sobre los niños porta una impronta cultural. (Pastoral citado en Picco y Soto, 2013, p. 24)

Al mismo tiempo, es necesario destacar que el Estado además de reconocer el derecho al cuidado, debe traducir en hechos concretos como la ampliación de la cobertura y acceso a los servicios de cuidado y educación de los niños y las niñas. En este sentido, es importante destacar el fuerte impacto que tienen estas acciones para la desfamiliarización y desmercantilización del cuidado, así como en el efectivo ejercicio de la ciudadanía de las mujeres. En este sentido, todas las referentes familiares entrevistadas manifestaron un recorrido de institucionalización de los niños y las niñas anterior al Jardín de Infantes, ya sea en centros CAIF, jardines privados o guarderías. Las entrevistadas que mercantizaron el cuidado destacaron que no tenían otra opción, ya que no pudieron acceder a centros públicos y tenían que reintegrarse al mercado laboral, de esta forma no tuvieron otra alternativa que mercantizar el cuidado aun sabiendo que no eran servicios de calidad y que estaban intercambiando trabajo por servicios de cuidado. En este sentido, la escasez de servicios y acceso a los centros de educación y cuidado de los niños y las niñas comprendidos entre los 0 y 2 años sigue reflejando una problemática que debe ser atendida por el Estado y que sigue reproduciendo el familiarismo, mercantilización y desigualdad de género. Al respecto Batthyany (2020) señala:

De acuerdo al análisis realizado, pareciera que hay una etapa de la vida de los niños que la política pública de cuidados en Uruguay parece no mirar, invisibilizar, y es la que va desde los seis meses hasta los dos años. [...] a pesar de no reconocerse estas necesidades de cuidado, las mismas siguen existiendo, y muchas familias en Uruguay aún se enfrentan a un gran dilema para poder articular el cuidado de los niños pequeños con las demandas del mercado laboral al finalizar las licencias para el cuidado disponibles. (p. 223)

6.3. El derecho a la educación

Con relación al derecho a la educación la mayoría de las entrevistadas tanto institucionales como familiares, lo reconoce como un derecho básico y fundamental, que los tienen todos los seres humanos desde su nacimiento. Al mismo tiempo, refieren a la importancia de la educación en ese tramo etario (de 3 a 5) en sí mismo, destacando los aportes que tiene sobre el desarrollo y la formación de la personalidad de los niños y las niñas. En este sentido, pareciera que mayoritariamente se visualiza a la educación en la primera infancia como un proceso importante y valioso en sí mismo y no su visualización desde una perspectiva de “preparar” a los niños y las niñas para el ingreso a primaria:

...una visión de la educación desde la perspectiva de los derechos del niño que reconocen que estos son actores sociales, a los que se debe respeto, cuidado, educación así como servicios integrales en su propio interés superior, no solo a futuro, sino también en el presente. (Alliaume, 2015, p. 139)

Por otro lado, es necesario hacer referencia al señalamiento y la importancia otorgada por las referentes a la visible distinción de los niños y las niñas que cuentan con un recorrido institucional previo al ingreso al Jardín de Infantes, destacando de esta forma la importancia de la asistencia a centros de educación inicial (0 a 3). En este sentido, se hace necesario citar a Alliaume (2015):

Nuestro país ha ratificado, cuando no sido uno de los actores protagónicos de varios de estos pactos y compromisos. Ahora bien, a pesar de ello se vienen tomando decisiones que van a contracorriente de las definiciones que promueve o asume: 1) fragmentando la primera infancia, desde el sistema educativo (primera infancia 0 a 2-3 y inicial 3 a 5); 2) fijando como finalidad de la educación en estas franjas o bien la compensación de carencias (propias y de las familias, particularmente en el tramo 0 a 2-3) o bien la preparación para la escolarización posterior (lo que se da con mayor énfasis en el tramo 3 a 5-6). (p. 139)

La afirmación antes expuesta es un factor importante para visualizar el retroceso que se ha experimentado en este sentido y materializado en la actualidad a partir de la incorporación de la Ley de Urgente N° 19889. En este sentido, las modificaciones realizadas por esta ley y que define la política socio-educativa que lleva adelante el Estado se asienta y reproduce basándose en la concepción de niños y niñas desde el asistencialismo o la preparación para la escuela, dejando de lado el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos desde su nacimiento (OMEP, 2020, p. 8). Es así, como se hace relevante plantear lo señalado por el citado autor en cuanto a los compromisos que tiene Uruguay y que debe cumplirlos frente a las infancias:

Es importante para el debate que se está proponiendo tener presente que estas declaraciones, pactos, metas tienen como sustento y desafío el garantizar el cumplimiento de los artículos 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño. Reconociendo que la primera infancia es una edad importante que se caracteriza por la rapidez de la evolución física, cognitiva, lingüística, social y afectiva. En los primeros 7 años y especialmente durante los primeros 3 años de vida, es cuando se forman (o no) conexiones neuronales importantes, el desarrollo cerebral es importante y decisivo). De allí el compromiso que se debe asumir desde las políticas públicas y en especial desde las políticas sociales y las educativas para con toda la primera infancia. (Alliaume, 2015, p. 138)

6.4. El contexto

En relación a las respuestas obtenidas de las referentes sobre las funciones del centro y el vínculo que se desarrolla entre institución-familia, es necesario destacar que estuvieron presentes algunas distinciones entre los Jardines que encuentran sus bases en las condiciones estructurales de desigualdades que están presentes en la sociedad y permean a las instituciones. Como ya fue mencionado, se seleccionaron dos Jardines de distintos contextos

socioculturales como los define ANEP. Más allá de que ambos sean Jardines de Infantes Públicos con las mismas características en cuanto a los niveles de educación que brindan y de tiempo completo, se visualizaron diferencias en cuanto a la auto-percepción de la institución por parte de las referentes institucionales, como las visualizan las referentes familiares e incluso sobre los contenidos y/o talleres que brindan.

En este sentido, a partir de las entrevistas realizadas se visualiza la distinción entre las funcionalidades de los centros y los vínculos que mantiene cada uno, marcada por las concepciones de lo que implica un centro educativo en un contexto vulnerado y un centro educativo en un contexto no vulnerado. Esto se visualiza claramente desde la auto-percepción de las referentes institucionales del Jardín 1 entorno a las funciones que sostienen las características de la ayuda, el apoyo y acompañamiento de los niños y niñas y sus familias pero desde las “carencias” que tienen y dejando en segundo plano la función educativa que tiene el centro. Al mismo tiempo, se visualiza que el vínculo de las referentes familiares con el centro, también se sostiene bajo las mismas premisas de la “ayuda”, “apoyo” y “escucha”. Este contraste en los discursos es visible a partir de la forma en la cual se posiciona el Jardín de Infantes 2, donde las referentes institucionales se posicionan desde el funcionamiento del centro como educativo, así como las funciones que se desarrollan y el tipo de vínculo que mantienen con las referentes familiares, donde de ambas partes se destacan mayoritariamente contenidos pedagógicos, de enseñanza y aprendizaje.

Lo antes expuesto pone en evidencia las formas en las cuales se define a los sujetos desde lo educativo dependiendo de donde se encuentre el centro educativo y la posición socio-económica y cultural de las personas que allí asisten. En este sentido, se hace necesario retomar los aportes de Martinis (2006) mencionados anteriormente sobre la “reforma educativa” que se desarrolló en la región y particularmente en el Uruguay en los 90’. Es así como refiere a la construcción discursiva del “niño carente”:

La emergencia educativa tiene que ver, entonces, con el borramiento de uno de los actores de la relación educativa. Ello no implica otra cosa que la desaparición de la relación misma. Sin educando, ya no existe educador. El correlato del niño carente no es un maestro ni un educador, sino una figura que podría ser definida como contenedor-asistente social. Emergencia educativa: la de una escuela que renuncia a enseñar, a poner en juego un saber. Emergencia educativa: la escuela contiene y asiste. Emergencia educativa: ruptura no ya del lazo social, sino de la posibilidad de establecerlo. (Martinis, 2006, s.p)

Por lo tanto, en el proceso de aprendizaje se modifica al niño y la niña como educando, al docente como educador y al centro como educativo. El surgimiento de estas perspectivas

fueron definidas desde la política educativa basándose en el concepto de “equidad” entendida como acción de “igualar” los puntos de partida de las personas para que después se desarrollaran a partir de sus capacidades (Martinis, 2006). De igual forma, este discurso sigue operando en el sistema educativo, pero bajo la denominación de “inclusión educativa”, donde se sigue naturalizando las desigualdades y ocultando las relaciones de fuerzas que fundan las desigualdades en la sociedad (Martinis, 2015, p. 114).

Es en este sentido, se pone en evidencia estas percepciones en los discursos por parte de las referentes institucionales del Jardín categorizado como de contexto sociocultural más vulnerable donde está emergente la mirada desde las “carencias” tanto de los niños, las niñas y sus familias y por otro lado, la insistencia en marcar un discurso de diferenciación y separación de estos centros por parte de las referentes institucionales del otro centro educativo definido como de “contexto cultural menos vulnerable”. Estas no son posiciones aisladas, sino que forma parte de las directrices de la política educativa y sus efectos tan actuales, donde se siguen reproduciendo las desigualdades, injusticias y vulnerando el derecho a la educación.

Lo antes expuesto lleva directa relación con la responsabilidad del Estado ante las condiciones materiales de existencia de las personas, en este sentido, ante la reproducción de políticas sociales residuales, focalizadas, segmentadas y limitadas al acceso desarrolladas desde la instauración del neoliberalismo. Muchas de las familias que se encuentran históricamente en situación de marginación y exclusión la única relación que se mantiene en el tiempo con el Estado son los centros educativos al que asisten niños, niñas y/o adolescentes. De esta forma, ante las ausencias de soportes, los centros educativos asumen este papel y desarrollan funciones de asistencia, desplazando a un segundo plano las funciones educativas y de transmisión de “humanización” como refiere el autor antes mencionado (Martinis, 2006). Al mismo tiempo, cabe señalar que esta situación se ha agravado aún más durante la emergencia sanitaria y habilita a que esté más presente en el discurso de las referentes institucionales. Como se mencionó anteriormente la pandemia tuvo efectos más fuertes y graves sobre aquellas poblaciones que se encuentran en situación de desprotección, al mismo tiempo la asunción del nuevo gobierno y las medidas desarrolladas en cuanto a recortes presupuestarios que afectaron directamente las políticas sociales en territorio, lleva a que hoy los Jardines y Escuelas en muchos territorios sean la única presencia del Estado. En este sentido, se hace necesario nombrar las reflexiones de Alliaume (2015):

...cuando el Estado sostiene políticas focalizadas sin una visión de universalización o al menos de articulación con políticas universales, sigue sosteniendo el paradigma de la «situación irregular» en tanto no da lugar a la «protección integral» de todos los sujetos garantizando sus derechos. (p. 137)

7. Conclusiones

En primer lugar, es necesario señalar que la presente investigación es una fotografía de un momento y contexto particular dentro de una realidad dinámica, cambiante y multidimensional, donde conviven diferentes actores, perspectivas y concepciones en constante tránsito y movimiento. De esta forma, se afirma que los resultados a exponer no son una generalidad y lo que permite es tomar algunos “rasgos” de esa realidad, extraerlos para su observación y análisis.

...el producto final de análisis de una investigación, por más brillante que sea, debe ser siempre encarado de forma provisoria y aproximativa. [...] tratándose de ciencia, las afirmaciones pueden superar conclusiones previas a ellas y pueden ser superadas por otras afirmaciones futuras.” (Souza citado en Gómez, 2007, p. 61)

Posterior a realizar esta necesaria aclaración, se expondrán las conclusiones finales obtenidas a partir de los datos de las entrevistas y su análisis. En este sentido, se puede señalar la coexistencia de discursos contradictorios y difusos presentes por parte de las referentes familiares y referentes institucionales en torno al derecho de la educación y el cuidado de niños y niñas, en ambos centros educativos.

En relación a las percepciones sobre el derecho a la educación en la primera infancia se puede visualizar la existencia del reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos poseedores del mismo, su importancia y relevancia. Sin embargo, de la mano de estas percepciones se visualiza la coexistencia de significaciones que limitan el pleno ejercicio del mismo. Estas se expresan en las percepciones de los sujetos involucrados (institucionales y familiares) en el proceso pedagógico que reproducen concepciones desde la educación del niño y niña “normal” o “carenciado”.

Por otro lado, con relación al derecho al cuidado se visualiza esta misma conciencia de derechos fragmentada y contradictoria. En este sentido, se reconoce a los niños y las niñas como sujetos poseedores del mismo, su importancia y la presencia de esta tarea en el centro. Sin embargo, persiste el discurso que familiariza al cuidado y la responsabiliza de su garantía (sobre todo, a las mujeres). De esta forma, existe una ausencia de reconocimiento de la corresponsabilidad en la garantía del derecho al cuidado por parte de la familia, el Estado, el mercado y la sociedad.

En este sentido se puede concluir que se desarrolla una conciencia de derecho fragmentada y contradictoria presente en las percepciones del derecho a la educación y al cuidado de los niños y las niñas que asisten a Jardines de Infantes, por parte de las referentes familiares e

institucionales. En este sentido, es importante señalar que esta fragmentación es el resultado de un Estado que, por un lado, reconoce los derechos de los niños y las niñas, particularmente a la educación y al cuidado, sin embargo, los sigue vulnerando con sus acciones u omisiones. De esta forma, se siguen reproduciendo desde la política educativa lineamientos distintos según el contexto en el que se encuentra el centro educativo, de esta forma garantizando para algunos y algunas el derecho a la educación y vulnerando a otras y otros. Al mismo tiempo, los desafíos a los cuales se enfrentan los centros educativos en contextos vulnerados al trabajar las necesidades de los niños, las niñas y sus familias antes que la enseñanza-aprendizaje, se debe a una presencia Estatal ausente o precaria en la garantía de los derechos sociales, políticos y económicos de la sociedad. Así como la falta de servicios y acceso a centros de cuidado y educación de carácter público sigue siendo un limitante al pleno ejercicio de los derechos a la educación y al cuidado de los niños y las niñas, al mismo tiempo un factor que vulnera el pleno ejercicio de la ciudadanía de las mujeres.

Todo lo mencionado anteriormente nos lleva directamente a reflexionar sobre la vulneración de derechos que a lo largo de la historia se sigue ejerciendo hacia los niños y las niñas en nuestra sociedad. En este sentido, nos encontramos ante un presente desafiante y urgente, que nos obliga a cuestionarnos, replantearse y reflexionar en torno al camino ya realizado, para solamente entonces poder visualizar los errores, las fallas y ausencias que permitan ser de aporte para la planificación de políticas públicas que tengan el objetivo principal de garantizar los derechos de las niñas y los niños. Sobre todo en un contexto actual, donde se acentúa cada vez más un retroceso importante que ya se ha materializado en recortes presupuestales y en la aprobación de la Ley de urgente consideración N° 19.889.

Para finalizar, es necesario reafirmar que todos somos actores sociales y que tenemos responsabilidad ante la situación presente. Particularmente, enfatizar en el rol del Trabajo Social desde sus aportes de la investigación, la planificación y ejecución de las políticas públicas. De esta forma, es necesario recordar lo dicho por Yamamoto (1998) que tanto sentido adquiere en este presente:

Mais que nunca é preciso coragem, é preciso ter esperanças para enfrentar o presente. É preciso resistir e sonhar. É necessário alimentar os sonhos e concretizá-los dia-a-dia no horizonte de novos tempo mais humanos, mais justos, mais solidários...(p. 17).

8. Bibliografía

Aguirre, R. (Ed.). (2009). *Las bases invisibles del bienestar social. El trabajo no remunerado en Uruguay*. Montevideo, Uruguay: UNIFEM.

Alliaume, J. (4 julio, 2015). Educación en la Primera Infancia: una cuestión de derechos. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (2), pp. 135-144.

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, España: Taurus.

Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Asamblea General de la ONU. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>

Barrán, P. (1994a). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura «bárbara» (1800-1860)*. Montevideo, Uruguay: Banda Oriental.

Barrán, P. (1994b). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. El disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo, Uruguay: Banda Oriental.

Batthyány, K. y Cabrera, M.(Ed.). (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. Montevideo, Uruguay: UdelaR.

Batthyány, K., Genta, N., & Perrotta, V. (2013). *La población uruguaya y el cuidado. Análisis de representaciones sociales y propuestas para un Sistema de Cuidados en Uruguay*. Montevideo, Uruguay: UdelaR.

Batthyány, K., Genta, N. y Perrotta, V. (2014). Las representaciones sociales del cuidado infantil desde una perspectiva de género. Principales resultados de la Encuesta Nacional sobre Representaciones Sociales del Cuidado. *Revista de sociología* 99 (3), pp. 335-364. doi: [10.5565/rev/papers.686](https://doi.org/10.5565/rev/papers.686)

Batthyány, K. (Ed.). (2021). *Miradas latinoamericanas a los cuidados*. Buenos Aires, Argentina: siglo xxi.

Blanco, R., y Umayahara, M. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago, Chile: Trineo S.A.

Borderías, C., Torns, T., y Carrasco, C.(2018). *El trabajo de cuidados: historia, teoría y políticas*. España: Catarata.

Cafaro, L. (2014). *Discursos y tensiones en el proceso de construcción de una política de cuidados en Uruguay: análisis del período 2003 a 2013* (tesis de maestría). UdelaR- FCS, Montevideo, Uruguay.

Cafaro, L., Oberti, P. y Liberman, B. (16 de abril, 2021). El trabajo de las maestras comunitarias en el marco de la emergencia social: problematizando prácticas y encargos institucionales. *La reglamentación profesional es ley. Desafíos y perspectivas del trabajo social en el Uruguay*. Conferencia en XIII Congreso Nacional de Trabajo Social, Montevideo, Uruguay.

Casas, F. (2006, 6 de junio). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130027A>

CLADE y OMEP. (2018). *El derecho a la educación y el cuidado en la primera infancia: perspectivas desde América Latina y el Caribe*. São Paulo, Brasil.

Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2019). *10 Claves educativas en el siglo XXI*. Recuperado de: <https://www.dgeip.edu.uy/10-claves-educativas-en-el-siglo-xxi/>

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España: McGraw-Hill.

De Mause, L. (1982). *Historia de la Infancia*. Madrid, España: Alianza Universidad.

Esping-Andersen, G. (1993). *Los tres mundos del estado de bienestar*. Valencia, España: Alfons el Magnánim-IVEI, Valencia.

Faur, E. (2009). *Organización social del cuidado infantil en la Ciudad de Buenos Aires : el rol de las instituciones públicas y privadas 2005 - 2008* (tesis de doctorado). FLACSO, Argentina, Buenos Aires.

Faur, E. (2010). Desencuentros entre oferta y demanda de servicios de cuidado infantil en Buenos Aires : lógicas de tensión. *Revista de Ciencias Sociales* (v.23, n.27), pp. 68-81.

Faur, E., Esquivel, V., & Jelin, E. (2012). *Las lógicas del cuidado infantil: Entre las familias, el Estado y el mercado*. Buenos Aires, Argentina: IDES.

Fernández, M. (1993). *La invención de la niña*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF.

Fernández, C. (2004). *Entre la socialización, el asistencialismo y la enseñanza: un acercamiento a los modelos de Educación Inicial en Uruguay* (tesis de grado). UdelaR- FCS, Montevideo, Uruguay.

Gomez, R. (2007). El análisis de datos en la investigación cualitativa. En Souza, M. (Ed.), *Investigación social. Teoría, método y creatividad*. (pp. 53-63). Buenos Aires, Argentina: Lugar editorial S.A.

Martinez, J. (2008). *¿Arañando bienestar?: trabajo remunerado, protección social y familias en América Central*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.

Iamamoto, M. (1998). *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo, Brasil: Cortez.

Iglesias, S. y Erosa, H. (2000) *La construcción punitiva del abandono, Serie materiales de apoyo*. Uruguay, Montevideo: CENFORES, INAU.

Ivaldi, E. (2014). *La educación inicial del Uruguay: su origen como política pública estatal 1870- 1900. De la casa cuna a la escuela elemental*. Montevideo, Uruguay: CEIP.

Junta Nacional de Cuidados. (2015). *Plan Nacional de Cuidados 2016-2020*. Recuperado de: <http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/handle/123456789/902?show=full>

Leopold, S. (2014). *Los laberintos de la infancia: discursos, representaciones y crítica* (tesis de doctorado). UdelaR- FCS, Montevideo, Uruguay.

Ley N° 18.437. Ley General de Educación. Uruguay, 1 de enero de 2009. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Ley N° 19.353. Creación del sistema nacional integrado de cuidados (SNIC). Uruguay, 8 de diciembre de 2015. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19353-2015>

Ley N° 19.889. Ley de Urgente Consideración. Uruguay, 14 de julio de 2020. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/19889-2020>

Navarro, F. (2014). *Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina: Igualdad para hoy y mañana*. Santiago, Chile: CEPAL.

Malajovich, A. (Ed.). (2006). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana*. Argentina: Siglo xxi.

Martinis, P. y Redondo, P. (Ed.). (2006). *Igualdad y educación. Escrituras (entre) dos orillas*. Buenos Aires, Argentina: del estante.

Martinis, P. (Ed.). (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo, Uruguay: Psicolibros.

Martinis, P. (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Universitarias.

Martinis, P. (25 junio, 2015). Infancia y educación: pensar la relación educativa. *Revista de Educación* (25), pp. 105-126.

MIDES y INAU.(2016). *Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016-2020*. Recuperado de: <https://siteal.iiiep.unesco.org/bdnp/1174/plan-nacional-primerainfancia-infancia-adolescencia-2016-2020>

Montaño, S. y Magaña, C. (Ed.). (2010). *El cuidado en acción: entre el derecho y el trabajo*. Santiago, Chile: Naciones Unidas.

Mora, M. (Otoño, 2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, (2). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=2466>

OMEP. (2020). *La educación y la atención en primera infancia en la Ley de urgente consideración 2020*. Recuperado de: <http://www.omep.org.uy/educacion-y-cuidados-en-la-primerainfancia/>

Pateman, C.(1996). Críticas feministas a la dicotomía público/privado. En Castells, C. (Ed.), *Perspectivas feministas en teoría política* (pp. 31-55). Barcelona, España: Paidós.

Pérez, A. (Marzo, 2006). Amenaza tormenta: la crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico. *Revista de Economía Crítica* (5), pp. 7-37.

Picco, P., y Soto, C. (2013). *Experiencia de educación y cuidado para la primera infancia*. Argentina: Ministerio de Educación.

Red Pro Cuidados. (2020). *Cuidados y Educación en Primera Infancia, Infancia y Adolescencia. Prioridades irrenunciables en las políticas sociales y educativas en el contexto de recortes presupuestales en el Uruguay de hoy*. Recuperada de: <http://www.redprocuidados.org.uy/prioridades-irrenunciables-en-las-politicas-de-infancia-y-adolescencia/>

Salazar, J. (Ed.).(2012). *Percepción social. En psicología social*. México: Trillas.

Terigi, F. y Perazza, R. (Diciembre, 2006). Las tensiones del formato escolar en las nuevas configuraciones de la relación familia/comunidad/escuela: una experiencia de educación

infantil en la ciudad de Buenos Aires. *Journal of Education for International Development*, (2:3). Recuperado de: <https://docer.com.ar/doc/see1e1e>

Torres, M. (Septiembre de 2006). Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. En Sociedad Española de Educación Comparada, *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Ponencia llevada a cabo en X Congreso Nacional de Educación Comparada. España, Madrid.

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_sp