



## **Sistematización de experiencia**

Trabajo Final de Grado

Maite Rodríguez 4.699.742-1  
Docente tutora: Prof. Agda. Ph.D. Gabriela Etchebehere  
Docente revisora: Mag. Alejandra Akar  
Montevideo, Uruguay  
Diciembre, 2023

\*Logo realizado por la Unidad de Comunicación de la Facultad de Psicología, Udelar.

## Índice

<b>Resumen y palabras claves</b> .....	<b>2</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>3</b>
<b>Metodología</b> .....	<b>4</b>
<b>Contextualización de la experiencia</b> .....	<b>6</b>
Antecedentes y recorrido institucional.....	7
Aspectos formales y funcionamiento.....	10
<b>Conceptos claves a desarrollar</b> .....	<b>10</b>
El/la psicólogo en la educación no formal.....	11
Concepción de infancia: niños y niñas, sujetos de derechos.....	12
Corresponsabilidad entre institución y familia.....	16
<b>Reconstrucción histórica</b> .....	<b>17</b>
<b>Análisis crítico</b> .....	<b>24</b>
El ECyR como espacio formativo.....	24
Participación infantil y derechos de infancia en el ECyR.....	28
Corresponsabilidad de los cuidados.....	30
<b>Aprendizajes y elementos a comunicar</b> .....	<b>33</b>
<b>Reflexiones finales</b> .....	<b>35</b>
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	<b>36</b>

## **Resumen y palabras claves**

El presente trabajo final de grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República, se propone sistematizar la experiencia del Espacio de Cuidado y Recreación, perteneciente a la mencionada institución. Esta sistematización apunta a realizar una reconstrucción histórica de la experiencia y un posterior análisis crítico de la misma. Para esto, se articularon conceptos teóricos con experiencias prácticas, buscando recuperar los relatos de los y las protagonistas, es decir niños y niñas, familias y estudiantes. Se hará énfasis en la dimensión formativa del Espacio de Cuidado y Recreación, como parte del Espacio de Formación Integral *Intervenciones psico-socio-educativas promotoras de derechos de infancia*. Los aspectos que se exploran están vinculados con el rol de el/la psicólogo/a en espacios de educación no formal desde la promoción y prevención de salud, el concepto de corresponsabilidad de cuidados entre la familia y la institución, y la promoción de derechos de infancia. Para lograr el objetivo propuesto, se realizó una revisión de diversos recursos materiales, así como la realización de entrevistas y otros métodos de recuperación.

**Palabras claves:** Cuidado - Psicología - Educación no formal - corresponsabilidad - derechos de infancia.

## Introducción

El presente Trabajo Final de Grado de la Facultad de Psicología tiene como objetivo realizar una sistematización de la experiencia del Espacio de Cuidado y Recreación, el cual es un dispositivo de educación no formal que funciona en las instalaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, y está destinado a hijos e hijas de estudiantes, funcionarios docentes y no docentes de la Facultad. Dicho espacio surge a raíz de una demanda identificada en torno a los cuidados de la infancia durante las vacaciones escolares, en el marco de acciones de políticas de equidad de género y de corresponsabilidad de los cuidados por parte de la Universidad. A su vez, se integra como propuesta de Espacio de Formación Integral (EFI) para estudiantes del ciclo de formación integral y graduación, dentro del módulo Prácticas y Proyectos. De esta manera, adquiere una dimensión formativa la cual apunta a pensar y construir el rol del/a psicólogo/a en un ámbito de educación no formal, como garante de derechos de infancia, desde una perspectiva de prevención y promoción de salud. Esta propuesta EFI también está destinada a estudiantes de otras instituciones, como Maestro/a de Primera Infancia y de Educación Física, fomentando el trabajo en equipo y la interdisciplina entre docentes, estudiantes y otros/as participantes del Espacio de Cuidado y Recreación (de ahora en más ECyR). Con esta sistematización se busca generar un registro de las experiencias en el ECyR de la Facultad de Psicología, desde sus comienzos como propuesta EFI hasta la actualidad, otorgando el lugar de protagonistas a sus participantes y co-construyendo conocimiento desde las experiencias prácticas.

La motivación para realizar el presente trabajo es fruto de la participación como estudiante en dicha práctica en la edición de julio/setiembre del 2022 y febrero del 2023. Ha sido una experiencia formativa sumamente enriquecedora, la cual ha significado una revisión constante de las implicaciones del ser psicólogo/a en un ámbito educativo. Los emergentes que han surgido en el trabajo de campo, en conjunto con compañeras, docentes y niños/as, así como con las familias y otros/as participantes, han desplegado cuestionamientos en torno al quehacer del/a psicólogo/a. Es en la búsqueda de posibles respuestas a estos cuestionamientos que surge la motivación de realizar este trabajo bajo la modalidad de sistematización de experiencia, en el entendido de que no existen respuestas acabadas, sino una construcción permanente de las mismas.

La modalidad de sistematización de experiencias apunta a generar aprendizajes y conocimientos desde las prácticas, evidenciando las dimensiones que poseen las mismas, no solo para encontrar nuevas significaciones en relación a las experiencias vivenciadas, sino

también para extraer aprendizajes y compartirlos con el fin de mejorar futuras prácticas (Jara, 2020). Esta modalidad requiere una ruptura de la dicotomía teoría/práctica, para así lograr construir un “discurso desde la práctica, trascendiendo sus aspectos anecdóticos, desde una conexión dialéctica del pensar y el hacer.” (Berruti et al, 2013, p. 24). Siguiendo los planteos de Oscar Jara, para esto es esencial abandonar el intento de objetivar las experiencias, para así dar lugar a todas las dimensiones que las atraviesan, o lo que el autor denomina como “tejido multicolor de elementos” (Jara, 2018, p.53). Este tejido abarca desde lo contextual de la experiencia hasta el abanico de emociones, sensaciones e interpretaciones de los y las protagonistas (Jara, 2018). Lo mencionado implica una postura de diálogo y escucha hacia los y las participantes a la hora de intentar reconstruir la experiencia con el fin de lograr un registro sensible a estos elementos expuestos por el autor, y un posterior análisis crítico certero y valioso.

## **Metodología**

Para cumplir el objetivo de sistematizar la trayectoria del ECyR desde su primera edición como propuesta EFI, hasta la edición de febrero de 2023, se seguirá la metodología propuesta por Jara (2018) para este tipo de producción. Para esto, es esencial recurrir a diversas fuentes de registros disponibles (escritos, audiovisuales, documentos, noticias, etc.), así como dar lugar a las voces de los y las protagonistas de la experiencia, a través de entrevistas y otras formas de recuperación. Las personas que se entienden como protagonistas de esta experiencia son los/as niños/as, las familias y personas referentes, y los/as estudiantes de distintas instituciones que han participado en la propuesta formativa. Para cada grupo expuesto se pensará la manera más adecuada para recoger sus experiencias, desde entrevistas a propuestas más desestructuradas que permitan un relato espontáneo y abierto. En la siguiente tabla se exponen las diferentes fuentes consultadas:

### **Tabla 1**

*Fuentes de información utilizadas*

Edición	Registro escrito (fichas de actividades y documentos varios.)	Registro audiovisual y fotográfico, noticias web	Entrevista a niños y niñas	Entrevista a familias/referentes	Entrevista a estudiantes
Edición 1 Febrero de 2018	x	x			
Edición 2 Julio/setiembre de 2018 y febrero de 2019	x	x			
Edición 3 Julio/setiembre de 2019 y febrero de 2020	x	x			x
Edición 4 Julio/setiembre de 2020 y febrero de 2021	x	x			
Edición 5 Julio y setiembre de 2021 y febrero de 2022	x	x			x
Edición 6 Julio y febrero de 2022 y febrero de 2023	x	x	x	x	x

Para lograr una organización de la información recabada mediante el formato entrevista, se realizará una codificación de las mismas, utilizando el número de edición y otorgándole un número a cada entrevista. De esta manera, al integrar la información textual brindada en las mismas, se facilitará la organización y referencia. El hecho de que algunas ediciones no cuenten con entrevistas, se debe a la imposibilidad de contactar con los/as estudiantes participantes, por lo que se utilizaron otros recursos; informes, fichas de actividades, documentos; a los que se ha podido acceder.

Las entrevistas realizadas a estudiantes fueron cuatro. Para la edición 3, se realizaron entrevistas a dos estudiantes, y para la edición 5 y 6, se realizaron entrevistas a una estudiante por edición. La codificación que se utilizará a lo largo del trabajo será el asignarle un número a cada estudiante. De esta manera, al utilizar información de las entrevistas de la edición 3, será codificada como E1 o E2. Con las siguientes ediciones se respetará el mismo código, siendo E3 para la estudiante que participó en la edición 5, y E4 para la estudiante de la edición 6. El

mismo código se aplicará a las entrevistas con familias, las cuales fueron cuatro, con la diferencia de que no serán divididas por edición, ya que lo explorado en dichas entrevistas está relacionado a una experiencia general en el ECyR, y no a una edición específica. Por esta razón, la codificación que se utilizará será asignar un número a cada familia, referenciando cada entrevista como F1, F2, F3 y F4 (familia 1, 2, 3 y 4).

Por último, los relatos de los/as niños/as se realizaron mediante el instrumento de conversaciones, implementado en febrero del 2023. Esta técnica implica generar un espacio “de relativa intimidad, informalidad y naturalidad” (Etchebehere, 2021, p.20), donde se entrevistan a los/as niños/as en función a los puntos a indagar, en grupos pequeños de dos o tres. Las conversaciones fomentan la comunicación con las entrevistadoras y entre ellos/as. De esta forma, se pone en el lugar central la voz de niños y niñas, recuperando los relatos de una manera sensible y certera. Las conversaciones sucedieron en el patio de la Facultad, donde se instaló una pequeña carpa, que los/as niños/as ya conocían y que se identificó como un lugar de refugio. Las entrevistas fueron llevadas a cabo por las estudiantes de la edición 6 y las docentes Lic. Daniela Fernández y Lic. Fernanda Silva. Una vez finalizadas, se procedió a transcribirlas para poder acceder al material en formato escrito. Al igual que las entrevistas con las familias, estas conversaciones exploraron sentidos generales y no específicos, por lo que la codificación no estará sujeta a ediciones.

En cuanto a los registros fotográficos, noticias web, documentos, entre otros recursos, es importante exponer que para las primeras ediciones se presentó mayor dificultad para acceder a ciertos insumos, en contraposición con las más cercanas en tiempo. De igual modo, los distintos materiales de recuperación se integrarán para generar una sistematización integral y profunda que logre plasmar la experiencia en su totalidad.

### **Contextualización de la experiencia**

Este apartado tiene como fin contextualizar al ECyR, por lo cual se comenzará exponiendo los antecedentes y procesos que dieron lugar a la creación del mismo. Por otro lado, se ahondará en la incorporación del ECyR como EFI, y las implicancias que se desprenden desde lo formativo. Por último, se hará una breve descripción de las características y funcionamiento general.

## **Antecedentes y recorrido institucional**

El siguiente apartado tiene como objetivo realizar un recorrido institucional del surgimiento del ECyR. Para esto, se expondrán los antecedentes de la Universidad de la República en lo que refiere al trabajo llevado a cabo para fomentar la equidad de género, así como los procesos institucionales dentro de la Facultad de Psicología. A su vez, se hará foco en el aspecto formativo del ECyR, con la integración de la propuesta como EFI.

Uno de los primeros hitos en lo que respecta al compromiso de la Universidad hacia la equidad de género es en el 2001, con la creación de la Red Temática de Género. Los objetivos planteados en ese entonces continúan vigentes y están relacionados con la construcción de conocimiento y el fomento de una cultura de equidad de género para reconocer y erradicar la desigualdad y la violencia dentro de la institución universitaria. (Universidad de la República, [UdelaR], s/f). En el año 2012 se crea la Comisión Abierta de Equidad de Género (CAEG), la cual apunta a ser un “espacio de reflexión y de definición de estrategias de abordaje de la perspectiva de equidad de género en las políticas universitarias.” (UdelaR, 2017). Con la creación de la CAEG, la Universidad evidencia la necesidad y la urgencia de atender los asuntos relacionados con la desigualdad de género que se manifiestan de diversas maneras, dentro y fuera de la institución. Por lo tanto, es una postura política que apunta al compromiso institucional de generar espacios que puedan construir posibles abordajes a dicha problemática. En el 2013, se firma un convenio entre la Universidad y el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES-Ministerio de Desarrollo Social) que llevó a la implementación del Modelo de Calidad con Equidad de Género (MCEG). El MCEG fue creado por INMUJERES y el Laboratorio Tecnológico del Uruguay, y es un modelo que plantea estrategias y procedimientos a implementar ante situaciones de violencia de género en ámbitos laborales y que fomenta una cultura institucional en contra de la desigualdad de género. Los procedimientos que incluye son: recepción de consultas y denuncias, análisis de casos, tareas preventivas, capacitaciones en la temática, entre otros (UdelaR, 2017).

Desde su creación, 18 facultades se han adherido a la CAEG, entre ellas la Facultad de Psicología. Como implementación del MCEG, la Facultad, a través del Comité de Equidad y Género, ha realizado diagnósticos organizacionales con perspectiva de género. Estos diagnósticos tienen como propósito develar la situación en la que se encuentra la Facultad en cuanto a lo planteado por el MCEG, y a partir de lo que se identifique, poder accionar y habilitar diálogos que apunten a erradicar las desigualdades de género existentes en la Facultad (Facultad de Psicología [FPsico], s/f). En este punto del recorrido comenzó a visualizarse la



dificultad para conciliar la vida laboral con los cuidados de la infancia. En los diagnósticos realizados se identificó que entre docentes, estudiantes y personal técnico-administrativo y de servicios que tienen hijos y/o hijas a cargo, la mayoría eran mujeres. (Comité de Equidad y Género de la Facultad de Psicología, 2021).

Con este contexto se comenzó a pensar en diferentes posibilidades para atender esta demanda. Para esto, bajo el decanato de la Prof. Dra. María José Bagnato (2015-2019), el Consejo de Facultad creó una comisión cogobernada la cual estudió diferentes propuestas. Desde el Programa Primera Infancia y Educación Inicial del Instituto de Psicología, Educación y desarrollo Humano se comenzó a trabajar en el tema elaborándose dos propuestas: *La sala de lactancia y lactario* (Etchebehere y Duarte, 2015) y el *Anteproyecto para la creación de un centro de educación y cuidado para hijos e hijas de docentes, funcionarios y estudiantes de Facultad de Psicología* (Etchebehere et al, 2016). En dicho anteproyecto, el ECyR era una de las opciones de atención y cuidado posible de implementar. Se pudo identificar que las vacaciones escolares de julio, setiembre y febrero eran momentos particularmente difíciles para conciliar el trabajo y los cuidados, lo que significaba la presencia de hijos e hijas en los lugares de trabajo de sus referentes (Silva et al., 2019). Esto no sólo evidenciaba esta dificultad, sino también la falta de propuestas pensadas específicamente para niños y niñas. El objetivo del ECyR era responder a esta necesidad y, de esta manera, que las familias puedan compartir la responsabilidad con los/as referentes del ECyR, estando disponibles ante cualquier eventualidad. En esta misma línea, el dispositivo buscó generar propuestas pensadas específicamente para las infancias, que garantizaran lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño y que cumplieran con una modalidad de prevención en salud. En estos conceptos se profundizará más adelante como líneas de análisis.

Es importante destacar que en la actualidad hay Espacios de Cuidados y Recreación en 14 instituciones pertenecientes a la Universidad de la República, como parte de una política universitaria de corresponsabilidad institucional en los cuidados de las infancias, en su gran mayoría llevados adelante por ONGs o empresas especializadas en recreación.

Como resultado de estos procesos es que en febrero del 2017 se llevó adelante la primera edición del ECyR, en el edificio central de la Facultad de Psicología. En un primer momento, fue la ONG Homoludens la que llevó adelante la propuesta lúdica, y en simultáneo se comenzó a pensar en la posibilidad de que fuese un dispositivo formativo, incluyendo a estudiantes y docentes (Silva et al., 2019). Así comienza un nuevo camino que tuvo como objetivo incluir al ECyR dentro de una propuesta EFI.

Dicho EFI se creó en el 2018, con el nombre de *Intervenciones Lúdico-recreativas*, y esa primera instancia estuvo destinada a estudiantes de psicología y de la carrera de Maestro/a de Primera Infancia (MPI). A partir del 2021, dicho EFI comenzó a denominarse *Intervenciones psico-socio-educativas promotoras de derechos de infancia*, el cual integra varias prácticas que comparten el mismo objetivo de promover la salud integral de niños y niñas, desde una perspectiva de derechos de infancia. Para contextualizar este movimiento, se profundizará en el concepto de EFI.

Los EFI surgen en el proceso de la Segunda Reforma Universitaria, impulsada bajo el rectorado de Rodrigo Arocena (2006-2014), y tienen como objetivo principal integrar las tres funciones de la Universidad, es decir la investigación, la enseñanza y la extensión. Es en esta integración que los EFI encuentran su potencial formativo, ya que se conforman por diversas experiencias educativas que buscan tender puentes con la sociedad, habilitando la democratización de los saberes. A su vez, fomentan la interdisciplina y la horizontalidad de los conocimientos y actores educativos, generando así una polifonía de voces y experiencias, “centrando el aprendizaje universitario en la búsqueda de respuestas adecuadas a las problemáticas de la sociedad de forma integral.” (Udelar, 2010, p. 10). En este punto se evidencia la importancia de la extensión, y se visualiza la ruptura con los viejos modelos educativos que tendían a fragmentar y profesionalizar los saberes, dejando de lado la integralidad y complejidad de los procesos de aprendizaje-enseñanza. La extensión es la que habilita el diálogo con la sociedad, con sujetos y territorios reales, generando así conocimientos significativos, co-construidos con las personas involucradas, es decir, docentes, estudiantes y actores sociales (Etchebehere et al., 2016).

En el origen de la propuesta EFI *Intervenciones Lúdico-recreativas* se pueden visualizar las metas planteadas anteriormente, desde su surgimiento como respuesta a una demanda y problemática social que tiene que ver con la dificultad de conciliar el trabajo con los cuidados, hasta el diálogo de saberes que surge de la interdisciplina (MPI, ISEF, FPpsico, entre otros). A su vez, uno de los objetivos formativos de dicho EFI es el pensar en torno al rol del/la psicólogo/a en un dispositivo de educación no formal y como garante de derechos de infancia. Para esto, se requiere de una apertura al diálogo donde esta construcción del rol se pueda ir dilucidando en la articulación teórico-práctica, y en conjunto con las personas involucradas (estudiantes, docentes, familias, niños y niñas, entre otros). Entendiendo lo significativo de esta propuesta EFI y cómo ésta es parte de la configuración del ECyR como tal, es que la presente sistematización se centrará en las ediciones que se llevaron a cabo bajo esta modalidad.

## **Aspectos formales y funcionamiento**

Una vez realizado este recorrido histórico e institucional, se procede a desarrollar los aspectos formales del ECyR, los cuales incluyen las características de su funcionamiento. Se describen las características actuales, dejando para el apartado de reconstrucción histórica las particularidades en algunos aspectos que fueron variando a lo largo de las diferentes ediciones.

El ECyR posee ciertas normas de funcionamiento que encuadran y delimitan el accionar dentro del mismo. Es un espacio de educación no formal, lo cual es importante destacar ya que muchos elementos del funcionamiento se desprenden de esta noción. En este concepto se profundizará en el siguiente apartado.

El ECyR funciona de lunes a viernes de 10h a 16h, durante las vacaciones escolares de julio, setiembre y febrero. Está destinado a hijos/as de estudiantes, funcionarios docentes y no docentes de la Facultad, de 3 a 12 años. Durante la jornada hay un corte de 12:30h a 13h para que puedan almorzar con sus familias. Los horarios son flexibles, es decir, cada niño/a puede participar en el turno y horario que desee. El ECyR cuenta con un salón (salón 3) y un baño de uso exclusivo.

Las inscripciones se realizan con anticipación con el fin de lograr una buena organización y anticipación de la participación en las distintas jornadas. Antes de que el/la niño/a ingrese, se le pide al referente familiar que firme el acuerdo de corresponsabilidad, que establece las responsabilidades de ambas partes. En lo que refiere a la institución, establece que se responsabiliza de brindar un espacio seguro y adecuado para las características de las edades de los/as niños/as participantes, llevando a cabo actividades pertinentes y de calidad. Por otro lado, los/as referentes familiares se responsabilizan de estar a menos de siete minutos de distancia, estar disponibles ante cualquier eventualidad y almorzar con el/la niño/a en el horario establecido.

## **Conceptos claves a desarrollar**

El ECyR se sustenta en algunos conceptos teóricos que son fundamentales desarrollar para lograr un mayor entendimiento de su configuración. Por otra parte, estos conceptos funcionarán como ejes de análisis de la experiencia. En el presente apartado se profundizará en los conceptos claves que definen y sostienen al Espacio: el rol del/la psicólogo/a en la educación no formal, los derechos de infancia, y la corresponsabilidad de los cuidados.

## **El/la psicólogo en la educación no formal**

Como punto de partida, es esencial explicitar qué nociones se desprenden al definir al ECyR como un espacio de educación no formal. Para acercarse a este concepto, es importante destacar que en Uruguay se incluye a la educación no formal en la Ley General de Educación, entendiéndose como “aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal.” (Ley General de Educación, Art. 37, 2008). Esto demuestra una presencia en el plano jurídico que se traduce en políticas que apuntan a fomentar lo educativo más allá de los límites de lo formal (escuelas, liceos, etc.)

Tomando los aportes de Smitter (2006), la educación no formal se ubica dentro del sistema educativo, junto a la educación formal y la informal. Hay diversidad de autores/as que definen a la educación no formal desde diferentes miradas. Se identifica un consenso que refiere a que la educación no formal es aquella que sucede por fuera de las instituciones educativas formales y que a su vez, como plantea Coombs y Ahmed (1974, citado por Camors, 2009), tenga un carácter organizado y sistemático. De esta manera, encuentra su potencia en la autonomía que se posee a la hora de establecer los objetivos y metas para estos espacios educativos.

Como establece Smitter (2006), la educación no formal “presenta la bondad de ser flexible y compatible con otras maneras de abordar la educación” (p.244). Esta autonomía y flexibilidad se percibe como potencia ya que en ocasiones las instituciones educativas formales responden a un marco curricular rígido, dejando poco lugar para prácticas que exploren otros aspectos o intereses de los/as niños/as. Como plantea Trilla (2009) “la escuela no solamente no es apta para cualquier tipo de objetivo educativo, sino que para algunos de ellos la institución escolar resulta particularmente inapropiada” (p. 101).

En el ECyR se puede observar cómo se traduce esta noción de educación no formal en el encuadre y las prácticas que se desarrollan. En primer lugar, el ECyR tiene un carácter no obligatorio, es decir, ningún niño o niña está obligado a participar si no lo desea, estableciendo una gran diferencia con la obligatoriedad que define a la educación formal. Continuando en esta línea, otra particularidad que se desprende de esta concepción de lo educativo es la heterogeneidad de edades de los/as participantes que comparten un mismo espacio. A su vez, el objetivo que atraviesa todas las actividades es el de garantizar los derechos de infancia, entendiendo a los/as niños/as como protagonistas a la hora de ejercer sus derechos, desde la participación y la contemplación de sus necesidades e intereses. Estas y otras características definen al ECyR como tal, y a su vez configuran el rol del/la psicólogo/a que encuentra desafíos y posibilidades debido a estos elementos expuestos.

Para profundizar en la especificidad del rol del/la psicólogo/a en un espacio educativo no formal, específicamente en el ECyR, es menester establecer que uno de los objetivos principales es la prevención y la promoción de salud, desde la Atención Primaria en Salud (APS). En la Declaración de Alma-Ata, surgida en la Conferencia Internacional de Atención Primaria en Salud de 1978, se define a la misma como “el primer nivel de contacto con los individuos, las familias y las comunidades con el sistema nacional de salud, acercando la atención sanitaria al máximo posible al lugar donde las personas vivan y trabajan(...)” (Organización Mundial de la Salud, 1978). Esta modalidad del rol tiene que ver con una mirada específica de la salud, relacionada a un bienestar integral, que no solo tome en cuenta factores biológicos, sino también factores sociales y afectivos. Esta noción de salud se encuentra en contraposición con la idea de entenderla como la ausencia de enfermedad, la cual limita el accionar de los/as profesionales de la salud a la curación o a la asistencia. Con este viraje, se pone en lugar central la educación y promoción de hábitos de vida saludables, desde la implementación de programas educativos y políticas públicas, para la mejora de la salud integral en clave comunitaria (Etchebehere et al., 2007). Esta especificidad se puede identificar en el ECyR, entendiendo la importancia de promover la salud en clave de derechos.

Las actividades y propuestas llevadas a cabo en el ECyR, se encuadran en los derechos pautados en la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989). Dicho documento está regido por un principio fundamental, el interés superior del/la niño/a, que está vinculado a la responsabilidad de procurar la protección y el cuidado de la infancia siempre orientado a su bienestar (ONU, Art. 3). De este modo, las referentes adoptan un rol de garantes y promotoras de derechos, entendiendo que para brindar cuidados de calidad es necesario generar un espacio seguro donde se garantice el ejercicio de los derechos.

### **Concepción de infancia: niños y niñas, sujetos de derechos**

Como se mencionó previamente, el ECyR parte de una concepción de infancia específica, vinculada a la noción de niño/a como sujeto de derechos. Esto se evidencia en uno de los objetivos generales del dispositivo que es garantizar y promover los derechos de infancia establecidos en la Convención (1989). Para profundizar en este punto, es necesario hacer un breve recorrido acerca de las diferentes concepciones de infancia a lo largo de la historia.

Hay gran diversidad de autores/as que han intentado reconstruir la historia de la infancia, aportando diferentes puntos de vista. Uno de ellos es Philippe Ariés, historiador francés, el cual identifica el “comienzo” de la infancia en el siglo XVIII con la modernidad, caracterizada por la aparición del Estado moderno. Previo a este momento no había una

verdadera diferenciación entre el mundo infantil y el mundo adulto. El autor menciona que “cabe pensar más bien que en esa sociedad no había espacio para la infancia” (Aries, 1987, p.55). Con la consolidación del sistema capitalista como modelo socioeconómico, la creciente individualización de la vida y la separación de la esfera pública de la privada, se comienza a hacer una clara distinción entre niños/as y adultos/as. Esto tiene que ver con los cambios que se manifestaron principalmente en las modalidades de relacionamiento entre adultos/as y niños/as, que fueron consolidando la categoría infancia como una etapa vital en sí misma (Leopold, 2012). En este momento histórico de aparición del Estado moderno y las transformaciones sociales que implicó, comienza a definirse lo que se considera aceptable o deseable para la infancia, posicionándose en un lugar de obediencia, fragilidad y pasividad. Frente a esta percepción de una infancia débil, los/as adultos/as comienzan a apropiarse del rol de protectores y cuidadores. En las prácticas, esto implicó una separación, o “cerco”, como menciona Leopold (2012), en torno a la figura del/la niño/a, eliminándolo de los espacios que antes podían compartir. Una de las formas más visibles de esto es la aparición de la escuela como espacio central en la instrucción y control de niños/as, teniendo como objetivo la preparación para la vida adulta. Con este movimiento, niños y niñas comienzan a perder la autonomía, quedando a disposición de lo que las personas adultas consideran bueno o malo para ellos/as. Un ejemplo de esto es la transformación del uso del espacio público, implementando la idea de un exterior peligroso e inseguro para la infancia, confinándola a la familia, el hogar y la escuela. Esta noción de infancia ha ido dando paso a nuevas concepciones que se desarrollarán a continuación, pero es importante destacar que en la actualidad esta idea de infancia pasiva, objeto de preparación para la vida adulta, sigue permeando en el imaginario colectivo, pudiéndose evidenciar en programas, prácticas, políticas públicas, etc.

Llegando al siglo XX, la investigación y producción de conocimiento en torno a la infancia tuvo un crecimiento acelerado, lo que evidencia un cambio de paradigma, comenzando a percibir a la infancia desde su especificidad, pudiéndose ver en el desarrollo de nuevos saberes profesionales relacionados a la niñez que han contribuido a los cambios en la concepción de infancia (Leopold, 2012).

Esto se traduce también en la actuación del Estado frente a la infancia, en la producción de políticas públicas y leyes. A nivel internacional, comienzan a darse hitos como la Declaración Universal de los Derechos del Niño en 1959, y posteriormente la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), estableciendo precedentes jurídico-normativos y a su vez, evidenciando los movimientos en la producción de subjetividad de la época en la que respecta

a las representaciones de niños y niñas. El autor Francisco Pilotti (2001), identifica tres características de las representaciones sociales de la infancia en el siglo XX:

Se reconoce a la niñez como una etapa específica e indispensable del desarrollo humano; se reconoce a los niños como personas humanas; y se reconoce que los niños son titulares de derechos, tanto en su condición de personas como de miembros de un grupo étéreo fundamental para la sociedad. (p. 18)

Con esta nueva concepción, la idea de niño/a objeto/pasivo fue dando lugar a la idea de una niñez activa, parte de la ciudadanía y en relación con el mundo adulto, sin perder su especificidad del momento vital que atraviesa.

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) es un documento que plasma estas nuevas representaciones que rodean a la infancia. No solo implica comenzar a reconocer a la infancia como sujetos políticos, sino que también posiciona al Estado en la obligación de garantizar estos derechos, impulsando políticas públicas, legislaciones y programas estatales dedicados a su implementación. Como dato que refleja este nuevo protagonismo de la infancia, a finales de los años 90, la Convención es ratificada por 191 países, siendo el instrumento vinculado a los derechos humanos más aceptado a nivel internacional (Pilotti, 2001). En Uruguay, la Convención es ratificada el 28 de setiembre de 1990, con la ley N° 16.137, asumiendo una nueva obligación y responsabilidad frente a este sector de la ciudadanía. La Convención consta de 54 artículos, y está basada en cuatro principios generales: la no discriminación, el interés superior del/la niño/a, el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo, y la participación (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, [UNICEF], 1989).

El ECyR toma esta noción de infancia para encuadrar las tareas de las referentes y las actividades llevadas a cabo. El derecho que atraviesa a todas las actividades realizadas es el derecho al juego, el cual figura en el artículo 31 de la Convención, que menciona: “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.” (ONU, Art. 31, 1989).

La importancia del juego radica en las posibilidades que despliega. Es una actividad central en la infancia, la cual tiene cualidades creativas y transformadoras, así como un medio para la experimentación, la expresión y el placer (Ruiz de Velasco y Abad, 2012).

El juego es siempre voluntario, es decir, surge del interés de los/as niños/as, y no es una actividad que el/la niño/a realice en busca de producir algo, sino que el beneficio de jugar es el jugar en sí mismo. Esta característica es fundamental para pensar el rol de las personas

referentes en los espacios donde se despliega el juego, ya que delimita el quehacer en torno a lo lúdico. Los/as adultos/as pueden diseñar y crear propuestas de juego para niños y niñas, teniendo en cuenta sus intereses, pero no es posible “obligar” a jugar, es una actividad que se desarrolla sólo si el/la niño/a lo desea (Sarlé, ca. 2018). Por otro lado, si se observa desde una mirada atenta y sensible, es posible conocer aspectos del mundo interno del/la niño/a a través de esta actividad, “(...)es un modo de construir sentidos sobre lo real, en este sentido, la experiencia de jugar pone de manifiesto el carácter del jugador” (Sarlé, 2011, p. 85). Este elemento constituye una parte esencial del rol, vinculado con la observación del juego, siendo un aspecto que se incluye en la tarea de las referentes del ECyR.

Otro concepto que atraviesa a la Convención, por ende al ECyR, es el de participación infantil. Es en el artículo 12 que este derecho figura explícitamente al afirmar que se deberá garantizar que niños y niñas estén en “condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.” (ONU, Art. 12, 1989). Las modalidades que los/as niños/as adoptan para expresar su opinión varía según la edad, el contexto y otras características, pero es responsabilidad de los/as adultos/as adoptar una postura de escucha activa y atenta que tome en cuenta la gran variedad de lenguajes que niños y niñas poseen.

Roger Hart (1993) ha realizado grandes aportes que enriquecen la reflexión en torno al concepto de participación. Uno de ellos es pensarla como necesaria para la vida democrática, siendo ésta indicadora del estado de la vida ciudadana de una comunidad determinada . Por otra parte, el autor plantea la escalera de la participación para establecer los distintos grados de participación que pueden adquirir niños y niñas. Dicha escalera establece ocho escalones, de los cuales cinco refieren a una verdadera participación, y funciona como guía para pensar en las distintas formas de participación que se pueden garantizar. Al mismo tiempo, la importancia de fomentar que niños y niñas expresen su opinión y logren una verdadera participación, radica en que esto habilita el ejercicio de otros derechos (Hart, 1993)

Como establece Gerison Lansdown (2005), “el acceso a la información necesaria para protegerse, la oportunidad de participar en los procesos clave de toma de decisiones y el estímulo que reciben para expresarse pueden aumentar la autonomía de los niños (...) (p. 9). Una forma de que sus necesidades e intereses tengan un lugar protagonista es mediante la observación y la escucha atenta y permanente por parte de los/as adultos/as referentes. De esta manera, en el ECyR se realizan evaluaciones de las actividades diariamente con la intención de que niños y niñas puedan expresar su opinión o sentir hacia lo realizado en el día,



y que las referentes puedan tomarlas en cuenta para estar en una constante revisión de las prácticas.

### **Corresponsabilidad entre institución y familia**

En el siguiente apartado se profundizará en el concepto de corresponsabilidad de los cuidados. Para esto, se definirá y fundamentará la importancia de la corresponsabilidad como herramienta para lograr los objetivos establecidos en las políticas para la equidad de género planteadas por la Universidad.

Como se expuso anteriormente, el ECyR es un dispositivo que responde al objetivo de establecer políticas dentro de la Universidad que apunten a una corresponsabilidad de los cuidados. La dificultad para conciliar las tareas de cuidado con las demandas de la vida laboral se vuelve muy compleja por la falta de propuestas de cuidado por parte de las instituciones. Esto responde a que históricamente la tarea de cuidar se ha intentado delimitar al ámbito privado o doméstico (Celiberti y Scavino, 2023, p. 5).

A su vez, es importante reconocer la feminización de los cuidados, que implica que “la base de la organización social del cuidado está anclada en las subjetividades de género que mandatan que el cuidado de personas dependientes es una “condición” que define a las “mujeres” (al ser mujer) como sujetos sociales.” (Scavino, 2017, p. 7). Esta noción de que los cuidados le corresponden a las mujeres como algo del orden “natural”, implica el no reconocimiento de esta tarea como trabajo. La consecuencia directa de esto es el no pago de esta tarea, es decir, se convierte en un trabajo no remunerado (Scavino, 2017).

Es en la intersección entre ambas problemáticas, delimitar los cuidados dentro de lo privado y categorizarlos como tareas primordiales de las mujeres, que se genera la desigualdad. Esta desigualdad se traduce en una falta de autonomía de las mujeres cuidadoras por la falta de remuneración de esta tarea, ya que cuentan con menos tiempo para acceder a trabajos remunerados. Debido a los bajos o nulos ingresos, el acceso a distintos derechos se ve vulnerado, así como el goce del tiempo libre, la salud, entre otros. (García Calvente, 2004; SEDESOL, 2010, como se citó en Scavino, 2017).

Por otro lado, en las últimas décadas ha habido una gran inserción laboral de las mujeres, que no necesariamente se ha traducido en una menor carga en lo que refiere a las tareas de cuidado. Como expone Sonia Montañó (2010),

la división del trabajo entre los sexos se refleja a su vez en la desproporcionada carga de trabajo no remunerado de las mujeres en los

hogares, quienes —a pesar de trabajar de manera remunerada— asumen la carga del cuidado, mientras la cantidad de hombres dedicados a quehaceres domésticos no pasa del 1%. (p. 21)

Frente a esta realidad se vuelve indispensable la creación de políticas públicas que apunten a disminuir la brecha entre mujeres y varones en relación a las tareas de cuidado, no solo desde el ámbito familiar, sino desde lo comunitario, estatal, jurídico, institucional, etc.

Según el Censo de Funcionarios Universitarios realizado en 2015, para ese entonces el 53,2% de los cargos docentes y el 66% de funcionarios TAS estaban ocupados por mujeres (UdelaR, 2016). Esta mayoría se ve reflejada también en el cuerpo estudiantil, ya que según el Relevamiento Continuo de Estudiantes de Grado de la Udelar del 2021, el 64,9% de las estudiantes son mujeres (UdelaR, 2022). Esto se vuelve relevante a la hora de pensar en las políticas de género implementadas desde la Universidad, ya que los diferentes censos demuestran una mayoría de mujeres en las distintas esferas, evidenciando la necesidad de atender la demanda de políticas de cuidado que tengan en cuenta esta realidad.

Es en este punto que el ECyR encuentra su potencia como política para contribuir a disminuir la desigualdad de género dentro de la Universidad, ya que se presenta como una propuesta de cuidados desde la institución y para personas que integran la misma. Esto no solo disrumpe con la noción de que los cuidados de la infancia le corresponden únicamente a los referentes familiares, específicamente a las mujeres, sino que pone a la corresponsabilidad en un lugar central, tendiendo puentes entre la familia y la institución.

## **Reconstrucción histórica**

En este apartado se desarrollará, específicamente, el proceso histórico de la experiencia. Siguiendo los aportes de Jara (2011), esta reconstrucción apunta a generar una visión global de los acontecimientos significativos que han ido desarrollándose en la experiencia.

Continuando con esta línea, en este apartado se organizará y expondrá la información recabada de las diferentes fuentes consultadas y mencionadas anteriormente (registros diversos y entrevistas), que son esenciales para realizar una reconstrucción histórica certera.

A su vez, se indagará en ciertos datos significativos que constituyen la trayectoria del ECyR como tal. Uno de estos datos es la cantidad de participantes por edición, lo cuales se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 2***Cantidad de participantes por edición*

Edición	Cantidad de niños y niñas participantes			Estudiantes de psicología	Estudiantes de MPI			Estudiantes/docentes de ISEF
Edición 1 Febrero de 2018	38			1	1			0
Edición 2 Julio/setiembre de 2018 y febrero de 2019	Julio 30 aprox.	Set. 30 aprox.	Feb. 30 aprox.	5	Julio 2	Set. 1	Feb. 5	0
Edición 3 Julio/setiembre de 2019 y febrero de 2020				4	*			*
Edición 4 Julio/setiembre de 2020 y febrero de 2021				6	0			2
Edición 5 Julio y setiembre de 2021 y febrero de 2022				6	2			0
Edición 6 Julio y febrero de 2022 y febrero de 2023				6	0			1

\*No se logró acceder a la información.

Como se mencionó anteriormente, la primera edición del ECyR se desarrolló en febrero del 2017, y para ello se contrató la ONG Homoludens, encargándose de la gestión en conjunto con asistentes académicas de decanato. Al mismo tiempo, ese año se realizó un formato del ECyR a modo de prueba, llevado a cabo por docentes y estudiantes de diferentes servicios universitarios, implementando la acreditación por Cooperación Institucional.

En las siguientes ediciones, se sostuvo este formato por docentes y estudiantes, únicamente de Facultad de Psicología y de MPI. Luego de evaluar la experiencia de manera positiva, se instauró esta modalidad, siendo llevado adelante por el equipo de estudiantes, con

la coordinación de la docente Lic. Fernanda Silva, perteneciente al Programa de Primera Infancia y Educación Inicial del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano.

Esta modalidad consiste en la creación del EFI *Intervenciones lúdico-recreativas*, que como se expuso previamente plantea una serie de objetivos formativos y funciona como práctica pre-profesional. Entre los objetivos planteados, se propuso atender la demanda de conciliación de cuidado y trabajo de los funcionarios docentes y no docentes, contemplando a su vez el derecho de niñas y niños al juego y la recreación. A su vez, en 2018 el ECyR comenzó a funcionar en las vacaciones de setiembre, como respuesta a una solicitud por parte de las familias.

En Facultad de Psicología, el ECyR siempre contó con el uso exclusivo del salón 3 y ocasionalmente se usó el salón 17. Según los relatos de las estudiantes que participaron en la edición de 2019, los recursos materiales no eran abundantes, contaban con las alfombras de goma para el piso y la propuesta fue que niños y niñas se apropiaran de ese espacio mediante la decoración del mismo, *“la idea era que con la creatividad de ellos, pudieran hacer adornos que quedarán durante ese periodo, y que sintieran esa pertenencia.”*, *“...se convirtiera en un lugar en donde a ellos les gustara estar(...), pasó de ser un salón aburrido de clase a otro espacio”* (E2).

Con la intención de profundizar en el aspecto interdisciplinario de dicho formato, en 2018 se comenzó a pensar en la posibilidad de incluir a estudiantes de educación física, entendiendo que diversificaría la propuesta e identificando un interés por parte de los/as niños/as.

En 2019, se presenta un proyecto titulado *Recreación, prácticas deportivas y derechos de infancia*, que pretende ensamblar el EFI *Intervenciones lúdico-recreativas* y el EFI *Escuela Deportiva en Malvín Norte*, perteneciente al Instituto Superior de Educación Física (ISEF). La Escuela Deportiva funciona desde el 2017, ubicada en Malvín Norte, y busca afianzar los vínculos barriales a través de prácticas deportivas, apuntando a la inclusión y la participación desde una perspectiva de derecho. Está destinada a niños y niñas de 7 a 12 años y los diferentes actores y referentes comunitarios. Esta articulación con Educación Física, significó la primera financiación otorgada al ECyR desde fondos para la extensión, destinada a la creación de un grado 2 en la Facultad para llevar adelante las tareas docentes correspondientes, entendiendo la demanda que este EFI exige. También se destinaron fondos para recursos materiales, como, por ejemplo, un parlante móvil.

En 2019, se llevó adelante la primera fase del proyecto que consistió en la participación del equipo de estudiantes de psicología y las estudiantes de MPI en jornadas de la Escuela

Deportiva. A su vez, se contó con la participación de estudiantes de ISEF en el ECyR. De esta manera, se realizó un primer acercamiento a la unión de las tres disciplinas, y a su vez se generaron insumos para co-pensar las actividades a realizar en febrero del 2020. La participación de ISEF en el ECyR fue evaluada como altamente positiva, no solo aportando al diálogo entre disciplinas sino también diversificando el rol de la psicología, como menciona una estudiante *“el trabajo con ISEF, súper dinámico, poniendo a un psicólogo o un futuro psicólogo en un lugar muy poco típico de la psicología. (...) encontrarte jugando a la pelota con un grupo de gurises en una cancha de basketball (...) está bueno en el sentido de poder buscar las distintas formas de ser psicólogo acorde también a la persona del psicólogo.”* (E1). A su vez, las actividades llevadas a cabo en la Escuela Deportiva incluyeron talleres con niños y niñas , así como con las familias, lo que profundizó la formación en interdisciplina del equipo de estudiantes de esta edición.

La edición 2020-2021 del ECyR se vió fuertemente atravesada por la pandemia ocasionada por el Covid-19. La emergencia sanitaria significó la implementación de protocolos sanitarios que establecieron las normas a seguir para reducir los contagios. Estas normas incluyeron el cierre temporal de las instituciones educativas, el uso de tapabocas, el distanciamiento social, la desinfección con alcohol, entre otras. Frente a esta realidad sanitaria particular, el ECyR abrió sus puertas en julio. El equipo de referentes estaba compuesto por seis estudiantes de psicología, y una dupla estudiante/docente de ISEF. En esta edición, no hubo participación de MPI en el EFI.

Es en esta edición que se llevó a cabo la segunda fase del proyecto *Recreación, prácticas deportivas y derechos de infancia*, el cual se tuvo que adaptar a las condiciones sanitarias del momento. Una de las actividades realizadas en el marco de dicho proyecto, fue la presencia del equipo de psicología en las jornadas desarrolladas en la Escuela Deportiva. Del mismo modo, ISEF participó en las actividades llevadas a cabo en el ECyR.

En setiembre, las vacaciones de primavera estaban estipuladas para que tuvieran duración de una semana, pero finalmente se tomó la decisión de reducirlas a dos días (21 y 22 de setiembre), para “recuperar recuperar jornadas de clases presenciales que se vieron afectadas por la situación de emergencia sanitaria provocada por el nuevo coronavirus” (la diaria). El 22 de setiembre se llevó adelante una jornada lúdica de primavera, con el propósito de bienvenir esta estación y, a su vez, generar un reencuentro entre niños y niñas e integrantes del ECyR. Las propuestas fueron variadas y tenían como objetivo fomentar el derecho al juego y la participación infantil. Se realizaron actividades plásticas, juegos en grupo, y se habilitaron

espacios de diálogo. En esta jornada participó el equipo de ISEF, aportando a las dinámicas generadas.

En febrero de 2021, el equipo del ECyR implementó una modalidad de planificación la cual consistió en establecer distintas temáticas por día. De esta manera, cada día de la semana se enmarcaba en actividades que promovieran un área específica. Estas áreas estaban vinculadas al arte y la creatividad, el deporte y la expresión corporal, el cuidado y la salud integral, y la experimentación. Los días viernes se destinaban a realizar actividades con agua.

En 2021, el EFI comienza a denominarse “Intervenciones psico socioeducativas promotoras de derechos de infancia”, nucleando las prácticas preprofesionales llevadas a cabo en diferentes Jardines de infantes de Uruguay (Intervenciones en Educación Inicial) y la práctica que se encuadra en el ECyR (Intervenciones lúdico-recreativas).

Asimismo, en abril de dicho año, durante el decanato de Enrico Irrazabal, se otorgó la financiación para un grado 2 para actividades vinculadas a la enseñanza y la extensión, en el marco del EFI mencionado, ampliando así los recursos humanos. Esto significó un reconocimiento desde decanato, y aportó a la consolidación del ECyR como un dispositivo reconocido institucionalmente.

En la edición 2021-2022, el equipo consistió de seis estudiantes de psicología. Inicialmente se anotaron ocho estudiantes de MPI, pero por diversas razones seis de ellas desistieron, quedando conformado por dos estudiantes de MPI. Según lo relatado, el funcionamiento del equipo se dió de una muy buena forma (*“como equipo trabajamos muy bien, super amalgamadas, fue un equipo que fluyó prácticamente solo”* E3). El espacio de plenario se llevó a cabo de forma virtual hasta octubre del 2021, que se habilitó la participación presencial en la Facultad. La instancia de supervisión fue virtual durante el transcurso de todo el año.

Ante la incertidumbre de la posibilidad de abrir el ECyR en julio de dicho año debido a la emergencia sanitaria, en mayo se publicó en la página web de la Facultad una serie de propuestas lúdicas bajo el nombre “Recreate en casa”. Dichas propuestas fueron ideadas por el equipo docente y de estudiantes, con el objetivo de continuar promoviendo los derechos de infancia en el contexto de distanciamiento social debido al Covid-19. Las actividades propuestas buscaban fomentar la autonomía y la participación infantil, y variaron entre actividades de expresión artística, recetas, actividades para el autoconocimiento y distintos juegos. Finalmente, el ECyR pudo abrir sus puertas en julio, respetando el protocolo sanitario que implicaba el uso de tapabocas y la desinfección con alcohol.

Para la edición de setiembre, las normas establecidas por el protocolo sanitario se redujeron, por ejemplo el uso de tapabocas era recomendado pero no obligatorio, lo que significó a su vez una mayor presencia de niños y niñas en el ECyR. En febrero, se le entregó a las familias el protocolo sanitario para que firmen previo a que los/as niños/as ingresen al ECyR, el cual establecía las diferentes normas sanitarias vigentes. Por otra parte, se estableció que el baño ubicado en el ingreso de la calle Paysandú sea de uso exclusivo de niños y niñas, reduciendo los posibles contactos. Esta medida también se implementó en el patio, delimitando una zona del mismo para las actividades llevadas a cabo por el ECyR.

En cuanto a la planificaciones y las actividades realizadas, el equipo de estudiantes implementó la misma modalidad de días temáticos de la edición anterior. Los objetivos específicos se establecían según el día, por ejemplo, fomentar la expresión corporal, promover el derecho al juego, concientizar sobre el cuidado del medio ambiente, fomentar hábitos saludables, entre otros. Por otro lado, si bien no hubo presencia de ISEF en esta edición, el equipo de estudiantes ideó diversos talleres y encuentros en conjunto con personas invitadas de diferentes áreas. Algunas de las propuestas las llevó a cabo un profesor de educación física, una persona especializada en danza que llevó adelante un taller de danza y expresión corporal, y una odontóloga que realizó una jornada de cuidado dental. De este modo, el equipo logró diversificar las propuestas con la realización de actividades diversas y coherentes con los objetivos del ECyR.

El equipo de psicología de la edición 2022-2023 comenzó estando integrado por seis estudiantes. No hubo participación de MPI, pero en febrero se integró al equipo un docente de ISEF.

Durante las vacaciones de julio, la concurrencia de niños y niñas fue escasa lo que presentó un desafío para el equipo. Uno de los objetivos planteados para esta edición fue fomentar la grupalidad, lo cual no se pudo lograr ya que algunos días concurría un solo niño o niña, llegando a haber un día sin concurrencia. Esta dificultad a la hora de llevar a cabo las actividades implicó frustración en el equipo ya que las expectativas eran otras, lo cual se pudo trabajar en el espacio de supervisión. A su vez, sirvió como un primer acercamiento a la dinámica del ECyR, desde los aspectos materiales al funcionamiento práctico del mismo y a la consolidación del equipo de estudiantes.

En la edición de setiembre, el equipo estuvo compuesto por cinco estudiantes, ya que una desistió de la práctica por motivos personales. El ECyR abrió cuatro días de la semana, debido a que el viernes la facultad cerró sus puertas por el Día del Funcionario. Esa semana la

conurrencia fue mayor, lo que significó poder llevar a cabo las actividades planificadas. Los objetivos planteados estaban principalmente relacionados al derecho al juego y la apropiación del espacio físico.

Lo observado durante ambas ediciones fue que la mayoría de los/as niños/as que participaban ya conocían el funcionamiento del ECyR, ya que habían concurrido en ediciones anteriores, lo cual se percibió de manera positiva ya que la apropiación del espacio se daba de una manera orgánica.

Para la edición de febrero el equipo de estudiantes se redujo a cuatro, lo cual significó una tensión en el equipo que pudo ser abordada nuevamente en el espacio de supervisión. Durante el mes de febrero se lograron realizar diversas actividades, estableciendo un objetivo general por semana y distintos objetivos específicos. A su vez, como se mencionó previamente, en febrero se integró al equipo un profesor de ISEF, que concurría al ECyR un día a la semana. Esta integración enriqueció al equipo aportando una nueva mirada, así como actividades que promovían el deporte y el ejercicio físico. Durante ese mes también se desarrollaron talleres en la biblioteca de la Facultad, a cargo de la Lic. Karina Martínez, donde se buscaba fomentar la lectura, el disfrute y el acceso a la misma.

El 29 de diciembre del 2022, se firmó un convenio entre el Municipio B y la Facultad de Psicología, para destinar diez cupos en el ECyR para niños y niñas que residan en dicho municipio. El convenio se enmarca en el Plan de Cuidados Municipal, propuesto en el Plan de Desarrollo 2020-2025. En el documento se establecen las responsabilidades que le corresponden a cada parte, las cuales implican, entre otras, que el municipio sea responsable de seleccionar a las familias en base a los requisitos del ECyR, y que éste se comprometa a integrar a los/as niños/as que participen. Por otra parte, se destinaron fondos económicos desde el Municipio para la Facultad, para cubrir los honorarios necesarios para la atención de los/as niños/as

. Este convenio no solo promueve la corresponsabilidad entre familia e institución, sino que busca extenderla a lo comunitario, explicitando la importancia de generar redes de cuidado más allá del ámbito familiar. Se estipuló que en febrero del 2023 se comenzara a llevarse a cabo lo establecido en el convenio, pero debido a demoras en la selección de las familias, no se logró para esta edición.

Con respecto a los aspectos materiales, en 2022 el equipo del ECyR se presenta a la convocatoria a fondos concursables del llamado realizado por la Comisión Central de Cuidados de la UdelaR. La propuesta es aprobada y se obtiene la financiación de la Comisión Programática Presupuestal. El monto obtenido se destinó a la adquisición de diversos recursos



materiales y a la mejora del espacio físico, como la instalación de pisos de madera, aire acondicionado y equipamiento para el guardado de materiales fuera del salón, libros, juegos, entre otros. (Fpsico, 2022). Esto evidencia un reconocimiento por parte de la UdelaR a la importancia de sostener este tipo de espacios y una apuesta a continuar co-construyéndolos.

### **Análisis crítico**

Para realizar el análisis, se retomarán los conceptos claves que sostienen la experiencia y se pondrán en diálogo con el caudal de información recuperado y las vivencias registradas. Para esto, se expondrán tres ejes de análisis.

El primero está vinculado con los derechos de infancia y cómo ha sido el cumplimiento de los mismos, en torno a las experiencias relatadas por niños y niñas. A su vez, se indagará en las evaluaciones realizadas en las distintas ediciones para analizar los distintos objetivos planteados.

El segundo eje de análisis está relacionado con la corresponsabilidad de cuidados entre las familias y la institución, por lo que se indagará en las vivencias de las familias en torno a este punto, y cómo ha impactado en la vida familiar su participación en el ECyR.

Por último, se analizará el aspecto formativo de la experiencia, a través de las experiencias relatadas por las estudiantes. En este punto se explorarán los aportes de la formación para la construcción del rol del/la psicólogo/a en espacios de educación no formal, así como los aprendizajes desprendidos del EFI que han impactado en el quehacer profesional luego del egreso.

### **El ECyR como espacio formativo**

En las entrevistas realizadas a estudiantes se exploraron aspectos relacionados a la experiencia en el EFI como espacio formativo. Una de las áreas a indagar estuvo vinculada a la construcción del rol del/la psicólogo/a en el ECyR. En este aspecto se observa que la definición del rol más recurrente es la de garante de derechos, ya que este punto de vista surgió en la totalidad de las entrevistas realizadas. A continuación, se exponen fragmentos que evidencian esta mirada de las estudiantes:

*“Considero que el rol del psicólogo es poder ir a validar esta perspectiva de derechos y cómo deconstruir un poco para poder construir esto que es el trabajar desde el juego, desde el taller.” (E2)*

*“Estamos allí además para garantizar derechos y para promover en el niño también esto de la autonomía progresiva.(...) Sos como un habilitador en el ejercicio de los derechos” (E1)*

*“(...)creo que los espacios de cuidado tienen como una característica particular que tiene que ver con promover las pautas de cuidado, pero también como en esta flexibilidad que nos da desde la disciplina (...) de que a veces las cosas no son tan estructuradas como uno quiere y en las características que tiene específicamente el Espacio como promotor de derechos.” (E3)*

*“(...) cada actividad tenía que tener un porqué, o sea que sirva a los objetivos de los derechos.” (E4)*

De estas expresiones, se desprende que el objetivo del EFI de “incursionar en los diferentes roles y perspectivas del trabajo del psicólogo como garante de los derechos de infancia” (UdelaR, 2020), se ha logrado muy satisfactoriamente.

Otro elemento que se manifestó fue el quiebre que se realizó con una idea del rol preestablecida vinculada más a la psicología clínica. Esta perspectiva clínica se expone como *“más guiada a la salud mental y a la patología” (E4)*. Esta separación fue necesaria en la medida que entra en tensión con el rol de garante de derechos y de promoción de salud, donde se promueve una idea de salud integral, más allá de la ausencia de enfermedad, como se expuso previamente. De este modo, se pone en cuestión la necesidad de habilitar espacios formativos donde la búsqueda del rol suceda desde una mirada crítica. Es en esta construcción de un rol diferente al que se percibe como predominante en la formación, como el de psicólogo/a clínico/a, que se diversifican las tareas asociadas al profesional de la psicología. En este punto se destaca esta potencia que posee el EFI, de motivar la construcción de una perspectiva diferente y generando prácticas necesarias.

Otro punto en el que se indagó en las entrevistas realizadas estuvo relacionado a los aprendizajes del EFI y el posterior ejercicio profesional. A este respecto, se observa que esta integración del rol de garante de derechos atraviesa el quehacer psicológico luego de egresadas, como se expone en los siguientes fragmentos:

*“(...)donde sea que yo trabaje va a ser trabajando en derechos de infancia y va a ser con esta semilla que me dejó el Espacio.” (E1)*

*“(...)hoy por hoy, que yo en realidad trabajo desde la clínica, me aportó muchísimo. Creo que haber tenido esa formación te permite salir y seguir trabajando desde una perspectiva de derechos.” (E2)*

*“Mi ejercicio está totalmente atravesado por la práctica. Desde todo lugar. Desde la metodología, las planificaciones, el marco teórico. (...)ahora desde lo profesional como*

*egresada. Desde mi perspectiva, para quienes nos gusta abordar el trabajo con infancia pero desde esta perspectiva de promoción de derechos, de prevención (...).*" (E3)

Lo que se destaca de lo relatado por las estudiantes, es la apropiación del rol y cómo éste excede el campo donde se trabaje. Es una mirada que coincide a su vez con lo establecido como perfil de egreso desde la Facultad, que sostiene que "el/la Licenciado/a en Psicología tendrá por objetivos el desempeño de prácticas profesionales y/o académicas en Psicología, orientados por fundamentos éticos que contemplen la defensa de los derechos humanos(...)" (Fpsico, s/f).

Para concluir con este punto, es de importancia exponer el hecho de que el aspecto del rol vinculado a la prevención y promoción de salud desde la atención primaria en salud, se expresó de forma explícita en una entrevista, mientras que en las demás no se mencionó como tal. De esto no se infiere una falta de apropiación de este rol ya que en las actividades llevadas a cabo y en los objetivos propuestos, se promueven pautas de cuidado y vida saludable, cumpliendo con lo que establece la APS.

Continuando con el análisis, otro de los elementos explorados durante las entrevistas está relacionado con el trabajo interdisciplinario, ya que es uno de los objetivos propuestos por el EFI. En este punto, el reconocimiento de aspectos de la interdisciplina depende de la edición. En la edición 3, que se llevó a cabo el proyecto con la Escuela Deportiva, así como el trabajo en conjunto con MPI, las estudiantes afirman haber logrado un trabajo interdisciplinario. Una de las estudiantes expresa que el objetivo fue "*(...)encontrar un lugar en el medio donde se crucen las dos disciplinas y donde justamente ocurra el enriquecimiento.*" (E1). Por otro lado, se reconoce cierta tensión generada en este encuentro de disciplinas, como expone una estudiante: "*(...)a veces terminabamos medio enojadas unas con las otras diciendo "no pero, ¿cómo vas a decir eso?", y de los dos lugares. Pero teniendo claro los objetivos de la actividad de la tarea, se resuelve, no fácilmente, pero se resuelve.*" (E1).

Esta tensión se visualiza también en la edición 5, esta vez relacionada a las diferentes miradas que cada disciplina posee en relación a las características del ECyR. En particular, se expresa que en un principio las estudiantes de MPI entraron en tensión con la propuesta del ECyR ya que "*ellas vienen más con esa idea de algo más planificado, como más concreto*" (E3). Por otro lado, estas diferencias pudieron dialogar construyendo una mirada en común, entendiendo la contribución de MPI en "*aspectos más desde la pedagogía, o a la hora de pensar la planificación, como ser más concretas en determinadas cosas*" (E3).

Esta tensión es característica del trabajo interdisciplinario, ya que implica el reconocer los límites e implicancias de la propia disciplina. Como exponen De Lellis y Fotia (2019), es

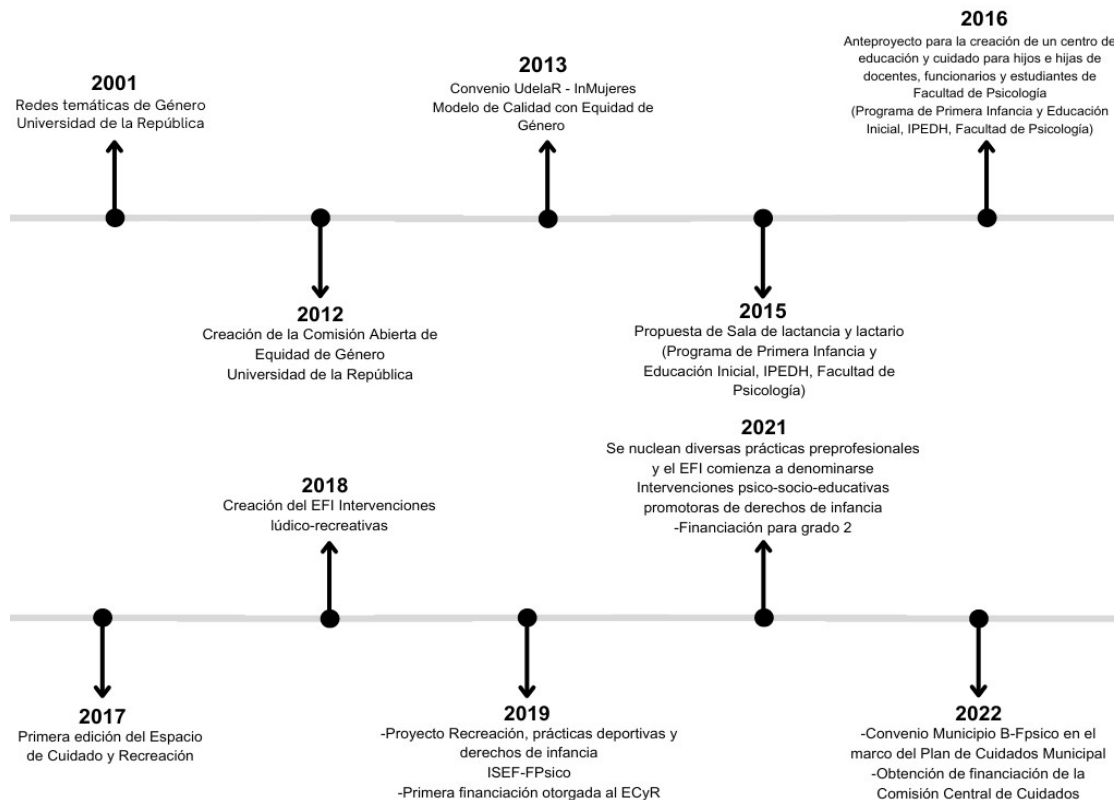
necesario comprender “cómo se delimitan las competencias específicas, el reconocimiento de la alteridad con otras disciplinas, los posibles solapamientos, las formas de complementariedad (...)” (p. 183). Según lo relatado por las estudiantes, esta tensión inicial se pudo superar, habilitando el diálogo y la co-construcción de un campo de trabajo en común. En este punto se evidencia el logro de uno de los objetivos que se plantea el EFI, que es fomentar el abordaje interdisciplinario.

Finalmente, en la edición 6 no se reconocen aspectos de la interdisciplina en el trabajo con ISEF. Esto se adjudica principalmente a la falta de planificación en conjunto, por lo que no se delimitó el objetivo en común. Como expone la estudiante de esta edición, “*todos teníamos la misma mirada acerca de que es el cuidado pero no armamos una mirada conjunta*” (E4). La dinámica que se llevó adelante fue la concurrencia del docente de ISEF un turno a la semana, donde llevaba a cabo la actividad mientras que el equipo de estudiantes de psicología ocupaba un rol de asistencia o de observación. Si bien su presencia aportó inmensamente a las actividades realizadas en el ECyR, no se alcanzó un trabajo interdisciplinario.

Para concluir con el presente apartado, a continuación se expone una línea temporal que busca unificar la información expuesta, y de esta forma plasmar gráficamente el recorrido reconstruido.

### Figura 1

*Línea temporal de antecedentes institucionales e hitos del ECyR.*



## Participación infantil y derechos de infancia en el ECyR

Para este eje de análisis se utilizará lo recuperado en las conversaciones realizadas a niños y niñas en febrero de 2023, así como las planificaciones y evaluaciones realizadas por estudiantes. A continuación, se indagará en el cumplimiento de los objetivos planteados y en los grados de participación alcanzados.

Para comenzar, uno de los puntos a explorar en las conversaciones es el de las actividades que más disfrutaban en el ECyR. De esto se desprende que la actividad que predomina en los relatos de niños y niñas es el jugar:

*“Hay multitud de juegos que puedo jugar cuando quiera.”*

*“Me gusta salir al patio a jugar.”*

*“Lo que más me gusta es divertirme y jugar.”*

Esto demuestra un objetivo que se repite en todas las ediciones, el fomentar y promover el derecho al juego. A partir de estos relatos, se puede inferir que este objetivo se ha logrado cumplir ampliamente.

Otra actividad que surgió como favorita fue el realizar manualidades:

*“Lo que me gusta del Espacio es jugar y hacer manualidades.”*

*“Yo antes iba (al Espacio) cuando tenía menos años de edad y me gustaba hacer manualidades.”*

*“Vas a jugar, puedes crear cosas, puedes hacer tu propio disfraz, tu propia máscara.”*

Estas actividades por lo general se encuadran en objetivos relacionados a la experimentación y a la apropiación del espacio, invitando a realizar decoraciones para el salón. En todas las ediciones a las que se ha podido acceder a las planificaciones, se han propuesto actividades plásticas y de manualidades, las cuales son evaluadas de forma muy positiva por parte de niños y niñas.

Por otra parte, en las diferentes preguntas niños y niñas manifestaron sus juegos favoritos, los cuales fueron variados, como por ejemplo los legos, las guerras de agua, la pelota, la rayuela, los autos, la mancha y juegos de caja como el “Atenti” o el “Escondi2”.

Por último, se reconoce la función de cuidado que tiene el ECyR, la cual una niña logró ilustrar de manera muy clara en uno de sus relatos al definir al ECyR: *“Un lugar donde mucha gente nos cuida, sobre todo las estudiantes. Y donde nos pueden cuidar, jugar y hacer actividades divertidas.”*

Desde los diferentes equipos de estudiantes que han participado en el EFI, se han propuesto diferentes actividades para fomentar la participación infantil, siendo este un objetivo transversal a todas las ediciones del ECyR. Una de estas actividades es la del juego sorteado,

que se ha repetido en la mayoría de las ediciones, y que implica que niños y niñas manifiesten que juego quieren jugar, mientras las referentes lo registran por escrito. Una vez que todos los/as niños/as han expresado su juego, se procede a sortear o votar, y el juego seleccionado se lleva adelante. Es importante mencionar que previo a la elección de juegos, se comunica la importancia de tener en cuenta los materiales disponibles, para así proponer juegos que sean posibles de jugar en el ECyR. En este sentido, se fomenta la participación infantil y, utilizando la Escalera de la Participación propuesta por Hart, se estaría llevando a cabo el grado seis de la participación, que implica actividades pensadas por las referentes adultas y en las que niños y niñas aportan su pensar en cuanto a la actividad a realizar.

Otra forma que se promueve la participación infantil en el ECyR, es la de la evaluación diaria. La evaluación consiste en habilitar un espacio al final de la jornada, donde mediante diversas técnicas, niños y niñas puedan evaluar las actividades realizadas durante el día. Las técnicas implementadas han variado en las distintas ediciones, pero mayoritariamente se utilizaron *emocionómetros* donde se propone vincular la actividad con una emoción, o propuestas lúdicas donde puedan manifestar su opinión a través de un juego. Es una tarea importante de las referentes el tener en cuenta las distintas formas en las que niños y niñas expresan sus opiniones, contemplando las edades y características de cada uno/a.

En este sentido, una de las tareas de las referentes es tener en cuenta lo que Loris Malaguzzi manifiesta como *los 100 lenguajes del niño*, como una forma de reconocer “todas las maneras diferentes que tiene el niño de interpretar el mundo y representar sus ideas y teorías acerca del mundo.” (Martínez-Agut & Ramos, 2015, p. 140). Para esto, es menester habilitar diferentes formas de expresión y disponer de una escucha amplia y sensible a estos lenguajes, para que ningún/a niño/a se quede sin la posibilidad de que su opinión sea escuchada. Lo recabado en estas evaluaciones diarias se registra y se tiene en cuenta para la planificación de las futuras jornadas.

De este eje se puede identificar una apropiación del ECyR por parte de los/as niños/as, y se evidencia que el ECyR se ha establecido como un espacio donde niños y niñas se sienten cuidados/as, y donde se garantiza el derecho al juego y la participación. A su vez, las propuestas llevadas a cabo por las estudiantes promueven estos aspectos y vislumbran un compromiso a que las voces de los/as niños/as sean escuchadas y tomadas en cuenta.

## Corresponsabilidad de los cuidados

En esta sección del análisis se articulará los relatos de las familias entrevistadas con el concepto de corresponsabilidad expuesto previamente. En los intercambios realizados, se indagó acerca de las vivencias de las familias en el ECyR, sus percepciones en torno a la corresponsabilidad de los cuidados, y cómo esta ha impactado en la conciliación de la vida laboral y las tareas de cuidado. En esta misma línea, se exploró el grado de familiarización con los procesos que tuvieron lugar para la creación del ECyR como política universitaria para la equidad de género.

Para comenzar, en la totalidad de las entrevistas se valora la experiencia en el ECyR como positiva. En esta valoración se reconocen dos aspectos, uno vinculado al disfrute de poder compartir las vacaciones con sus hijos e hijas y, otro, a facilitar la tarea de cuidados durante el horario laboral.

En cuanto al disfrute en conjunto de las vacaciones escolares, se reconoce que la presencia de los hijos e hijas en el edificio de Facultad habilita este compartir, por lo tanto la cercanía física se vivencia mayoritariamente como algo positivo del ECyR:

*“(…)mi hija está de vacaciones y yo quiero estar con ella en las vacaciones también. Que esté en el espacio es una forma de disfrutarla.” (F1)*

*“La experiencia ha sido super interesante, como que además del tema cuidados, disfruto bastante esto de compartir esos momentos puntuales. Compartir el espacio de Facultad con él y ella.” (F4)*

Por otro lado, uno de los momentos que se observa como de disfrute es el del almuerzo compartido, que como se expuso previamente es uno de los aspectos que el ECyR propone desde su funcionamiento. En el transcurso del día se realiza un corte de media hora al mediodía para que niños y niñas almuerzen con sus referentes familiares, entendiendo la importancia de compartir esta instancia. A continuación se exponen los relatos de las familias en torno a este momento:

*(…)esto de cortar al mediodía, tener un rato, estar juntas, estar juntos (...), y de repente están estas otras colegas y nos sumamos, vamos a un comedor o al otro, o hacemos una merienda compartida, depende lo que haya. Y entonces te genera toda esta historia que enriquece mucho la experiencia del Espacio de Cuidado.” (F1)*

*“Me gusta poder compartir este ratito con ella en el almuerzo porque habitualmente no lo podemos hacer porque ella está en la escuela tiempo completo, entonces tener espacio para almorzar juntas está bueno también” (F2)*

Este elemento de proximidad física también genera ciertos cuestionamientos que son necesarios exponer para profundizar en el análisis. Por un lado, se expresa el lado positivo relacionado a la cercanía y las posibilidades que ésta despliega. Estar presente ante la demanda de los hijos y/o hijas, y la seguridad que genera en ellos y ellas saber que su referente familiar está cerca, o de compartir ciertas instancias de juego o actividades en conjunto. Por otro lado, una línea de análisis que surge a partir de las entrevistas está vinculada a otra arista que genera la corresponsabilidad en el espacio de trabajo, que tiene que ver con trabajar y cuidar al mismo tiempo, como se expone a continuación:

*“(...)que estén acá implica que yo estoy cuidando también (...) soy yo la que los traigo, si pasa algo soy yo acá, nunca pasó nada pero estoy yo acá, si los tengo que levantar yo para llevarlos. Empieza la gestión del día como están acá, es más fácil que yo lo haga. Entonces posiblemente si están en otro lugar yo me desentiendo de algunas cosas.” (F3)*

Esta es una arista que se vincula con lo expuesto en el apartado de corresponsabilidad, el cual vislumbra la tensión que se genera entre el apoyo institucional hacia las tareas de cuidado, y el estar trabajando y cuidando en simultáneo. Estar en el mismo espacio físico que los hijos e hijas implica una cercanía que puede percibirse como una dificultad para conciliar ambas actividades, es decir trabajar y cuidar. Por lo tanto, se vivencia como una doble tarea y se puede pensar que las mujeres vuelven a quedar en un lugar de referentes de cuidado, sumado a las responsabilidades que demanda el lugar de trabajo (Scavoni, 2017). En este sentido, esta línea de análisis invita a continuar profundizando, desde una mirada crítica, si las propuestas como el ECyR, refuerzan este lugar estereotipado del cuidado como tarea de las mujeres, o si contribuyen a disminuir la carga de las tareas de cuidado.

Otro aspecto valorado como altamente positivo, tiene que ver con el ECyR como facilitador a la hora de conciliar las tareas de cuidado y la vida laboral. Este punto es uno de los objetivos centrales, no solo del ECyR en específico, sino de la corresponsabilidad como concepto. El hecho de que desde las familias se reconozca esto, significa un gran logro del ECyR como dispositivo, y de la política establecida desde la Universidad. Los relatos en torno a esta conciliación se vinculan al hecho de poder tener la elección del ECyR como dispositivo de cuidado, así como la posibilidad de desarrollarse en el ámbito laboral sintiendo el acompañamiento de la institución en cuanto a las tareas de cuidado:

*“Siempre es como que queda separado el hecho de la parte familiar y personal de la laboral. Y tener la posibilidad de fusionar ambas cosas es importante. (...)El tener la posibilidad de poder seguir planteando diferentes proyectos sabiendo que la parte de los cuidados está acompañada en el ámbito profesional, es muy positivo.” (F2)*



*“(...)nos permite ampliar opciones, en ese sentido es la conciliación. Que siempre poder elegir es mejor.” (F3)*

*“Yo creo que lo más interesante del Espacio es la política de cuidado compartido, de la idea de que el trabajo y la maternidad o paternidad es una tarea comunitaria, que necesita de muchos.” (F1)*

Es importante hacer hincapié en este sentido de los cuidados relacionados a lo comunitario, ya que el ECyR busca promover esta concepción. Esto se traduce, a modo de ejemplo, en el convenio establecido con el Municipio B, que extiende la participación a familias del barrio, y no solo a pertenecientes a la institución, fomentando así el aspecto comunitario de las redes de cuidado.

Por último, en relación al ECyR como resultado de la implementación de una política que apunta a la equidad de género, todas las familias entrevistadas afirmaron estar familiarizadas con este proceso. Esto tiene que ver principalmente con pertenecer a la institución o tener un interés por la temática relacionada a los cuidados desde una perspectiva de género, ya sea desde el rol de madres o padres. Este reconocimiento del contexto del surgimiento del ECyR es de suma importancia, ya que es parte de la configuración del mismo y a su vez, demuestra una participación e involucramiento por parte de las familias.

En esta misma línea, se valoran distintos aspectos relacionados a este punto. Entre ellos, se remarca la inversión económica y edilicia por parte de la institución hacia dispositivos de cuidado. Este *“asumir los gastos”* (F3) que requieren estos espacios, se expone como algo positivo que apunta a la corresponsabilidad y que evidencia un compromiso por parte de la Universidad por sostener estas políticas. Este punto se ve reflejado en la financiación que se ha destinado al ECyR a lo largo de las diferentes ediciones, como se expuso en el apartado anterior. De la misma manera, no solo se han destinado recursos materiales que han significado un gran aporte, también se han destinado recursos humanos, entendiendo la necesidad e importancia de continuar pensando y acompañando estas propuestas, desde lo académico y lo formativo.

Asimismo, el hecho de haber recibido estas financiaciones, significa que el ECyR continúa siendo valorado positivamente, no solo por las familias como se pudo observar, sino también por la institución. En esta misma línea, el convenio firmado entre la Facultad y el Municipio B es un punto a destacar en lo que refiere a reconocimientos institucionales, esta vez municipal, ampliando el apoyo al ECyR.

Por otro lado, en algunas trayectorias laborales de las familias entrevistadas, el ECyR es la primera experiencia en un espacio laboral donde se integran los cuidados desde la institución, siendo algo celebrado y valorado como altamente positivo.

### **Aprendizajes y elementos a comunicar**

Uno de los objetivos de sistematizar la experiencia del ECyR es construir conocimiento para así generar aprendizajes que puedan mejorar las futuras prácticas. Es así que en el siguiente apartado se expondrán los aprendizajes que se desprenden de la presente sistematización.

En cuanto a lo desprendido de las experiencias de las familias en el ECyR, se destaca la evaluación positiva de las vivencias en relación a la corresponsabilidad de los cuidados. El disfrute de compartir aparece como central en los relatos de las familias, así como el impacto positivo en la conciliación del trabajo y las tareas de cuidado.

Por otra parte, desde el rol del/la psicólogo/a, se piensa en la posibilidad de coordinar espacios de encuentro o talleres entre familias, para poder poner en común estas vivencias. Esto puede generar un impacto positivo en el sentido de otorgar un lugar donde las familias puedan manifestar sus miradas en torno al ECyR, y tender puentes entre las familias. De esta manera, se estaría fomentando la participación de las familias en el proceso y la construcción del ECyR, entendiendo esto como una arista más de la corresponsabilidad.

En relación a los derechos de infancia y las propuestas para garantizar la participación infantil, se puede afirmar que en las distintas ediciones ha sido un objetivo central que se ha logrado cumplir satisfactoriamente. Las propuestas a las que se ha logrado acceder muestran una gran creatividad por parte de los equipos de estudiantes, así como un compromiso para enriquecer al ECyR, desde potenciar los materiales disponibles, hasta invitar a personas de otras áreas para realizar talleres. Esto demuestra una apropiación del rol de garantes de derechos, que tiene como resultado el disfrute de los/as niños/as participantes, y la apropiación de la propuesta del ECyR, como se logró elucidar en las conversaciones realizadas. A su vez se destaca el lugar protagónico que se les da y asumen niños y niñas en el ejercicio del derecho al juego y la participación.

Si bien se ha logrado acceder a diversas fuentes de información, desde las fichas de actividades de las diferentes ediciones, hasta documentos y fotografías, se reconoce una dificultad a la hora de obtener ciertos datos que se consideran de importancia. Uno de ellos es la cantidad de niños y niñas que han participado en las diferentes ediciones. Este dato se

considera fundamental ya que a partir de esta información se podría inferir si la participación ha ido incrementando o descendiendo en las distintas ediciones, así como identificar en qué mes ha habido más participación. A su vez, otro dato al que no se ha podido acceder está relacionado con las características de los/as participantes. Esto engloba desde las edades de los y las niñas, hasta la relación de las familias con la institución, es decir, si son funcionarios/as docentes, no docentes o estudiantes. Este aprendizaje se puede tener en cuenta para futuras ediciones, pensando en la posibilidad de realizar una sistematización de estos datos al finalizar cada edición, para así llevar un registro riguroso y de fácil acceso. Esta sistematización anual puede incluir otras áreas, como los objetivos planteados, cuales lograron cumplirse y cuales no, identificar los desafíos que enfrentó el equipo, es decir, una posible evaluación global de la experiencia. De esta manera, cada equipo puede realizar una revisión de la experiencia pasada y tomarla en cuenta para la planificación futura.

Del mismo modo, es de igual importancia destacar la disponibilidad de las docentes y estudiantes que facilitaron el acceso a la información. En especial los aportes de la docente Fernanda Silva, que desde su rol de coordinadora del ECyR y docente del EFI, ha demostrado una gran generosidad al compartir diversos documentos y relatos de la experiencia, enriqueciendo inmensamente la producción del presente trabajo.

Por otra parte, las estudiantes de distintas ediciones han dejado en evidencia un gran compromiso hacia el EFI, cargado de afecto por las experiencias vividas. El hecho de que lo aprendido en el EFI permee sus prácticas profesionales, indica un logro en el aspecto formativo al haber generado aprendizajes significativos y duraderos.

Otro elemento que se identifica como aprendizaje, es el aspecto interdisciplinario del EFI. Como se expuso, las significaciones por parte de las estudiantes en torno a esta temática varían por edición. En la que no se identifican aspectos de la interdisciplina, se vincula a la falta de espacios en conjunto destinados a la planificación de las actividades. Esto tiene que ver con identificar el trabajo interdisciplinario como parte del rol del/la psicólogo/a, por lo tanto, habilitar el encuentro con otras disciplinas se torna necesario.

En las ediciones que sí se visualiza un trabajo interdisciplinario, se mencionan los encuentros con las otras disciplinas como desafiantes, pero enriquecedores, logrando la co-construcción de conocimiento y fomentando la interdisciplina desde lo formativo. El aprendizaje que se desprende según lo recabado de los relatos, es la necesidad de generar espacios de encuentro entre los/las estudiantes o integrantes de las diferentes disciplinas, con objetivos delimitados. Estos encuentros pueden ser coordinados desde el EFI, como el plenario y la supervisión, o gestionados por los/las estudiantes, como en las ediciones donde participó

MPI. La importancia radica en poder establecer puentes entre las disciplinas participantes y, así, habilitar diálogos donde, en conjunto, se construya una mirada en común para lograr un verdadero trabajo interdisciplinario.

### **Reflexiones finales**

Como resultado de la presente sistematización, se identifica que el ECyR es percibido como un dispositivo que ha impactado de manera positiva en las experiencias de las personas que lo sostienen y lo construyen año a año, es decir, estudiantes, docentes, familias, y niños y niñas. Los relatos y vivencias están cargadas de afecto y se reconoce la apropiación del ECyR por parte de los y las participantes. Esto se observa en el compromiso y la disponibilidad demostrada, lo cual ha sido una gran motivación en la producción del presente trabajo y que se evidenció a la hora de realizar entrevistas, compartir documentos o fichas de actividades, así como aportar diversos puntos de vista que han enriquecido, inmensamente, no solo a la sistematización, sino al co-pensar el ECyR como política y dispositivo de cuidado para la infancia.

Desde el lugar de estudiante, estos espacios de formación se vuelven cruciales a la hora de construir una mirada en torno al rol de la psicología en la educación, específicamente la educación no formal. Esta búsqueda está cargada de preguntas y cuestionamientos, así como una revisión profunda de las prácticas y la implicación que supone. El acercamiento a las respuestas a estas preguntas no sería posible sin el acompañamiento de docentes y compañeros/as, que han aportado inmensamente desde su saber, motivando esta búsqueda y generando aprendizajes significativos que, como se ha evidenciado, permean las prácticas profesionales.

Por último, en el presente trabajo se han explorado temáticas de gran complejidad, revelando conocimientos y perspectivas valiosas que ilustran el tejido multicolor de elementos que constituyen a la experiencia, como es mencionado al comienzo del trabajo. Es en este sentido y entendiendo la complejidad de la temática, que es indispensable continuar profundizando en las áreas exploradas, para así generar nuevas preguntas y conocimientos desde la especificidad de la psicología, que se traduzcan en aportes para las prácticas, desde lo formativo y lo profesional.

## Referencias bibliográficas

Aries, P. (1987) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.

Berruti, L., Cabo, M. y Dabezies, M. (2013). Sistematización de experiencias de extensión. *Cuadernos de extensión*, (3).  
<https://www.extension.udelar.edu.uy/blog/books/cuadernos-de-extension-no-3-sistematizacion-de-experiencias-de-extension/>

Celiberti, L. y Scavino, S. (2023). Relatoría 1er encuentro de Cuidados Comunitarios en el Municipio B.  
<https://municipiob.montevideo.gub.uy/relator%C3%ADa-del-1er-encuentro-de-cuidados-comunitarios-del-municipio-b-%E2%80%9Ccuidar-nos-transforma%E2%80%9D>

Comité de Equidad y Género de la Facultad de Psicología (2021) *Diagnóstico Organizacional con Perspectiva de Género de la Facultad de Psicología-Udelar*.

De Lellis, M. y Fotia, G. (2019). Interdisciplina y salud mental. *Anuario de Investigaciones*, 26, 179-195. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369163433018>

Etchebehere, G., De León, D., y Duarte, A. (2016). La construcción de un dispositivo pedagógico de formación integral. *Psicología. Intercambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, 3(1), 80-87.  
<https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/81>

Etchebehere, G., De León, R., Fernández, D., Quintana, S., y Silva, F. (2021). Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 8-35. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/772/461>

Etchebehere, G, De León D., Cambon, V., Fraga S., Silva P., y Zeballos Y. (2007) *La educación inicial: perspectivas, desafíos y acciones*. Psicolibros Universitario.

Etchebehere, G., González, L., Lupano, A. y Silva, F. (2019) *Espacio de Recreación y Cuidado para hijos e hijas de funcionarios docentes y técnicos, administrativos y de servicios de la Facultad de Psicología.*

Etchebehere, G., Nuñez, G. y De los Santos, C. (2016) Ante-proyecto para la creación de un centro de educación y cuidado para hijos e hijas de funcionarios, docentes y estudiantes de Facultad de Psicología, UdelaR.

Hart, Roger A. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica* en Innocenti Essay (4) International Child Development Centre, Florence.

Jara, O. (2018) *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles.* Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cefalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf](https://cefalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf)

Jara, O. (2020). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias.*: [https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6\\_JAR\\_ORI.pdf](https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf)

Lansdown, G. (2005). ¿Me haces caso?: el derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano*, 36s, 1-60. [https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos\\_ficha.aspx?id=1930](https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=1930)

Leopold, B. (2012) *Los laberintos de la infancia: discursos, representaciones y crítica.* Tesis doctoral. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Ley N° 18437. Ley General de Educación (2008, diciembre 12) <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008/37>

Martínez-Agut, P. & Ramos, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, 2 (3), pp. 139-151.

- Montaño, S. (2010). El cuidado en acción. En S. Montaño & C. C. Calderón (Eds.), *El cuidado en acción: entre el derecho y el trabajo* (pp. 13-61). CEPAL.
- Organización de las Naciones Unidas (1989). Convención de los Derechos del Niño.  
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (1978) *Conferencia Internacional de Atención Primaria en Salud de Alma Ata*. Kazajistán.
- Pilotti, F. (2001) *Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: el contexto del texto*. Naciones Unidas. CEPAL-ECLAC.
- Ruiz de Velasco, A., Abad, J. (2012) El juego simbólico. *Aula de infantil*, (65), 30-33.
- Sarlé, P. (ca. 2018). Yo juego, tú juegas... todos jugamos a muchos juegos. En *Aprendiendo a educar mejor a niñas y niños pequeños*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Sarlé, P. (2011). El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. *Infancia imágenes*. 10 (2), 83-91.  
[https://www.academia.edu/66351358/El\\_juego\\_como\\_espacio\\_cultural\\_imaginario\\_y\\_did%C3%A1ctico?email\\_work\\_card=title](https://www.academia.edu/66351358/El_juego_como_espacio_cultural_imaginario_y_did%C3%A1ctico?email_work_card=title)
- Scavino, S. (2017). *Familismo soportado y feminización de las estrategias de cuidado en salud: desafíos persistentes para la equidad de género y el ejercicio del derecho al cuidado*. [Tesis Maestría en Sociología]. Universidad de la República.
- Smitter, Y., (2006). Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. *Laurus*, 12(22), 241-256.
- Trilla, J. (2009) La Educación No Formal. En: Educación No Formal. Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la Investigación Educativa (pp. 99-128) Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.

Universidad de la República. (s.f) *Comisión Abierta de Equidad y Género (CAEG)*  
<https://gestion.udelar.edu.uy/institucional/comision-abierta-de-equidad-y-genero-caeg>

Universidad de la República. (s.f) *Redes temáticas.*  
<https://udelar.edu.uy/portal/investigacion/redes-tematicas/>

Universidad de la República, Facultad de Psicología. (s.f) *Equidad y Género.*  
<https://psico.edu.uy/institucional/facultad/comite-de-equidad-y-genero>

Universidad de la República, Facultad de Psicología. (s.f) *Perfil de Egreso.*  
<https://psico.edu.uy/ensenanza/grado/licenciatura/plan/perfil-de-egreso>

Universidad de la República, Facultad de Psicología. (9 de noviembre de 2022). Una apuesta al Espacio de Cuidado y Recreación de la Facultad de Psicología.  
<https://psico.edu.uy/noticias/una-apuesta-al-espacio-de-cuidado-y-recreacion-de-la-facultad-de-psicologia>

Universidad de la República. (2010). *Hacia la reforma universitaria #10. La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral.* Rectorado Udelar.

Universidad de la República, Dirección General de Planeamiento. (2016). *Censo 2015 de funcionarios universitarios.*  
<https://planeamiento.udelar.edu.uy/publicaciones/funcionarios/>

Universidad de la República, Dirección General de Planeamiento. (2022). *Relevamiento Continuo de Estudiantes de Grado.*  
<https://planeamiento.udelar.edu.uy/publicaciones/relevamientos-continuos-2/relevamientos-continuos/>

Universidad de la República, Facultad de Psicología. (2020). *Espacios de Formación Integral realizados en 2020.* [https://psico.edu.uy/sites/default/pub\\_files/2021-07/EFI%202020\\_0.pdf](https://psico.edu.uy/sites/default/pub_files/2021-07/EFI%202020_0.pdf)



Vacaciones de setiembre: el 21 y el 22 serán asueto para los centros educativos públicos.  
(2020, agosto 26) *La diaria*.  
<https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2020/8/vacaciones-de-setiembre-el-21-y-el-22-seran-asueto-para-los-centros-educativos-publicos/>