



Universidad de la República  
Facultad de Psicología  
Maestría en Psicología y Educación

Tesis para optar por el título de Magíster en Psicología y Educación

*Título:*

***Calidad De Cuidados y Desarrollo Infantil Temprano: Los  
Significados Construidos Por las Cuidadoras Secundarias  
Profesionales***

Maestranda: Lic. Lucía Quinteros Batista | C.I.: 48398782

Cohorte 2017

Directora académica y Directora de Tesis: Prof. Adj. Mag.: Verónica Cambón Mihalfi

Directora de Maestría: Prof. Agda. Esther Angeríz

Montevideo  
Marzo, 2023

**Página de aprobación**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis de Investigación:

**Título:** “Calidad De Cuidados y Desarrollo Infantil Temprano: Los Significados Construidos Por las Cuidadoras Secundarias Profesionales”

**Autora:** Lic. Lucía Quinteros Batista

**Tutoras:** Prof. Adj. Verónica Cambón Mihalfi

**Carrera:** Maestría en Psicología y Educación. Facultad de Psicología. Udelar

**Puntaje:**.....

**Tribunal**

Profesor.....

Firma:.....

Profesor.....

Firma.....

Profesor.....

Firma.....

Fecha:.....

## Tabla de Contenidos

Resumen.....	5
Abstract.....	6
Agradecimientos .....	8
Capítulo I.....	9
Introducción.....	9
<b>Planteamiento del Problema de Investigación:</b> .....	13
<b>Preguntas de Investigación:</b> .....	16
<b>Objetivos</b> .....	16
<i>Objetivo General:</i> .....	16
<i>Objetivos Específicos:</i> .....	16
<b>Orientación Al Lector</b> .....	18
Capítulo II.....	20
Fundamentos Teóricos.....	20
<b>Estado de la Cuestión</b> .....	20
<i>Investigaciones a Nivel Mundial</i> .....	20
<i>Investigaciones a Nivel Regional</i> .....	21
<i>Investigaciones a Nivel Nacional</i> .....	24
<b>Referencial Teórico</b> .....	28
<i>Teoría del Apego</i> .....	28
<i>Cuidado Sensible   Calidad de Cuidados</i> .....	30
<i>Base Segura</i> .....	31
<i>Modelos Operativos Internos -Modelos Internos Dinámicos</i> .....	32
<i>Multiplicidad de Figuras de Cuidados</i> .....	33
<i>Educación Inicial de Base Segura</i> .....	35
<i>Prácticas de Educación y Cuidado</i> .....	36
<i>Perspectiva de Desarrollo</i> .....	38

<i>Infancia Desde una Perspectiva de Derechos</i> .....	40
<i>Acerca de la Tarea Docente en Primera Infancia</i> .....	43
Capítulo III .....	45
Metodología .....	45
Tipo de Estudio cualitativo: Estudio de Caso Etnográfico .....	45
<i>Desarrollo del Trabajo de Campo   Herramientas Para la Recolección de Datos</i> .....	47
<i>Caracterización del Escenario de Investigación</i> .....	49
<i>Caracterización de las Participantes</i> .....	51
<i>Criterios de inclusión y de Exclusión</i> .....	52
<i>Enfoque Para Pensar los Significados</i> .....	53
<i>Consideraciones Éticas</i> .....	54
Capítulo IV .....	56
Análisis y Discusión .....	56
Tabla 1 .....	58
<i>Categorías de Análisis</i> .....	58
<i>Acerca de las Concepciones Sobre Calidad de Cuidados</i> .....	62
<i>Decodificación de las Necesidades de los Niños: la Importancia de “Saber lo que Necesitan”</i> .....	63
<i>Las Docentes Como Figuras de Cuidado Significativas</i> .....	72
<i>Constituirse como Base Segura</i> .....	76
<i>Acerca de la Disponibilidad de las CSP</i> .....	79
Concepciones de Educación Para la Primera Infancia .....	82
<i>Educación- Cuidado - Crianza</i> .....	84
<i>Intencionalidad pedagógica</i> .....	91
Construcción de Ambientes Seguros.....	98
<i>Uso de los Espacios Físicos</i> .....	99
<i>Relaciones seguras</i> .....	104
<i>Organización del Tiempos Como Parte de los Ambientes Seguros</i> .....	106
Concepciones Docentes Sobre el Desarrollo Infantil Temprano .....	112
<i>Desarrollo con énfasis en lo socioemocional</i> .....	113
<i>Las Singularidades</i> .....	117
<i>CEI Como Potenciador del Desarrollo</i> .....	121
Perspectiva de Derechos .....	123

<b><i>Autonomía</i></b> .....	<b>125</b>
<b><i>Participación</i></b> .....	129
<b>Acerca de los Desafíos Para Pensar la Docencia</b> .....	135
<b><i>La Formación Académica y la Práctica Docente</i></b> .....	<b>135</b>
<b><i>Desafíos en la Educación para la Primera Infancia</i></b> .....	<b>142</b>
<b>Capítulo V</b> .....	145
<b>Consideraciones finales</b> .....	145
<b>Capítulo VI</b> .....	154
<b>Sugerencias</b> .....	154
<b>Referencias Bibliográficas</b> .....	160
<b>Anexos</b> .....	170
<b><i>Guión entrevista en profundidad</i></b> .....	170
<b><i>Cuestionario sociodemográfico</i></b> .....	172

## Resumen

El presente trabajo pretende plasmar de manera sistematizada la investigación realizada en un Centro Educativo privado de Montevideo. La misma estuvo orientada a generar aportes sobre los ambientes educativos sensibles como potenciadores del desarrollo infantil temprano<sup>1</sup>. Para ello, se parte de la idea sobre la importancia que tiene un cuidado sensible para el DIT, y, por tanto, a la hora de pensar las especificidades de la educación en los primeros años de vida.

Transformaciones sociales producidas en las últimas décadas, en Uruguay y la región, han derivado en el ingreso cada vez más temprano de los niños a los centros de educación inicial<sup>2</sup>, incrementándose la matrícula (ANEP, 2019). De este modo las CSP han tomado un lugar de corresponsabilidad en la crianza de los niños pequeños, participando en su desarrollo y siendo figuras garantes de los derechos del niño. En este contexto, se entienden como figuras de cuidado significativas, revistiendo de importancia ampliar la comprensión en torno a los modos en que conciben y significan sus prácticas.

Metodológicamente se diseñó un estudio de caso etnográfico, utilizando la entrevista en profundidad y la observación participante como herramientas para la aproximación al campo.

La investigación permitió aproximarse a las perspectivas de las docentes sobre dimensiones fundamentales de la educación para la primera infancia como el cuidado y el lugar que le otorgan en el DIT. Asimismo, permitió profundizar acerca de la integración de la perspectiva de derechos y los desafíos actuales en la educación.

**Palabras clave:** Desarrollo, Calidad de cuidado, Prácticas de educación y cuidado, Derechos.

---

<sup>1</sup> En adelante DIT.

<sup>2</sup> En adelante CEI.

### **Abstract**

The present work tries to capture in a systematic way the investigation carried out in a private Educational Center of Montevideo. It was oriented to generate contributions on sensitive educational environments as enhancers of early childhood development. For this, it is based on the idea of the importance of sensitive care for early child development, and, therefore, when thinking about the specificities of education in the first years of life.

Social transformations produced in recent decades, in Uruguay and the region, have led to the earlier entry of children to initial education centers, increasing enrollment (ANEP, 2019). In this way, the CSPs have taken a place of co-responsibility in the upbringing of young children, participating in their development and being guarantors of children's rights. In this context, they are understood as significant care figures, and it is important to broaden the understanding of the ways in which they conceive and signify their practices.

Methodologically, an ethnographic case study was designed, using the in-depth interview and participant observation as tools for approaching the field.

The research allowed us to approach the perspectives of the teachers on fundamental dimensions of early childhood education such as care and the place they give it in the early child development. Likewise, it allowed to deepen about the integration of the perspective of rights and the current challenges in education.

**Keywords:** Development, Quality of care, Education and care practices, Rights.

## Dedicatoria

*A mi madre, quien ha acompañado con afecto todos los trayectos que hoy derivan en esta tesis.*

*A mi hermana Paula, quien ha despertado en mi un interés por el conocimiento y la docencia, fundamental para realizar este camino. Gracias por el apoyo en todo momento.*

*A mis amigas, gracias por estar de diferentes formas, con las palabras, los abrazos y con la paciencia frente a las ausencias, sobre todo en tiempos de escritura.*

**Gracias!**

## **Agradecimientos**

El inicio de estos agradecimientos está dirigido a quienes integran el equipo del centro educativo que me abrieron sus puertas y me recibieron para realizar la investigación. Primero agradecimiento a las docentes y a los niños. Las docentes que de forma tan cálida y con tanta disponibilidad, como implica su tarea, brindaron espacios para las observaciones y las entrevistas.

A la directora del centro, que también fue una figura fundamental para posibilitar la investigación. Por su interés y calidez.

A mi Tutora y Directora de Tesis, Verónica Cambón, quien acompañó el recorrido, con la longitud y las complejidades que la pandemia y otros imprevistos significaron.

## Capítulo I

### Introducción

El trabajo aquí desarrollado, titulado “*Calidad De Cuidados y Desarrollo Infantil Temprano: Los Significados Construidos Por las Cuidadoras Secundarias Profesionales*”<sup>3</sup>, propone dar cuenta del proceso de investigación sobre los significados que las CSP construyen en torno a la calidad de cuidados en el vínculo con los niños, y las relaciones que establecen entre un cuidado sensible y el DIT.

Para situarlo, es preciso mencionar que se encuentra enmarcado en la formación de posgrado de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología, Universidad de la República.

La relevancia en abordar la temática se sustenta, por una parte, en la importancia que tienen los primeros años y cómo en este momento de la vida del individuo transcurren procesos sumamente significativos para su desarrollo y vida posterior.

El DIT ha sido un tema abordado de manera amplia, desde diferentes perspectivas teóricas. Investigaciones ligadas a las neurociencias han sido de relevancia para dar cuenta sobre los procesos que se producen durante los primeros tres años del niño. Se ha producido evidencia fundamental sobre el papel que la estimulación tiene en este período de la vida para las

---

<sup>3</sup> Noción propuesta por Salinas-Quiroz, 2017 para hacer referencia a las educadoras, partiendo del carácter insoluble que existe entre cuidado y educación en la primera infancia, pero nombrando a los agentes educativos de manera que no se pierda la especificidad pedagógica que caracteriza a su tarea)

diferentes dimensiones del desarrollo del individuo, dado el potencial que se encuentra a estas edades (Etchebehere et. al., 2007).

En nuestro país, así como en la región, el reconocimiento de ello se plasma en el esfuerzo por la implementación de políticas públicas para garantizar el desarrollo integral a través de la atención y educación en la primera infancia (que se han visto plasmados, por ejemplo, en el Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016-2020 enmarcada de la ENIA 2010-2030; AEPI, 2010) sostenidos además en los lineamientos de la Convención de los Derechos del Niño (1989).

La pertinencia sobre la temática se apoya en el aumento sostenido que se ha registrado en la matrícula de ingreso a CEI tanto en Uruguay como en el mundo. A nivel nacional se ha visto desde mediados de los 90 hasta la actualidad un incremento que se mantiene en el ingreso de niños a los CEI de las diferentes modalidades (público y privados) según datos recabados en el 2019 (ANEP, 2019). Dicho aumento se ha observado además a nivel mundial, registrándose que cerca de un 40% el número de niños que asisten a jardines (Salinas-Quiroz, 2015; UNESCO, 2012, citados por Salinas- Quiroz, 2017).

Dicho incremento se explica por importantes transformaciones sociales que han devenido en las últimas décadas, como la mayor inserción de la mujer al mundo laboral con una continuidad importante de en la feminización de los cuidados, las transformaciones en las conformaciones familiares. Los cambios mencionados, ha implicado un ingreso en edades cada vez más tempranas de los niños a los centros educativos y con cargas horarias más extensas. Con ello, la crianza en los primeros años no es restrictiva del hogar y la familia como en otros momentos sociohistóricos. La misma comienza a transcurrir en estos escenarios educativos como son los CEI, adquiriendo un lugar de mayor relevancia las figuras de cuidado que los integran.

En base a lo planteado, se consideran de interés investigaciones que han dado cuenta que el vínculo niño-cuidadores principales puede verse altamente beneficiados por el acompañamiento de los cuidados alternativos que provee un jardín u otra modalidad de CEI. Los mismos han ampliado la comprensión sobre estas figuras y el compartir la crianza de los niños, generando la vivencia de mayor apoyo en padres (cuidadores principales), que muchas veces se encuentran en condiciones de alto estrés (Green, Ferrer y McAllister, 2007; Santelices y Olhaberry, 2009, citados por Salinas – Quiroz, 2017).

De este modo, los CEI han pasado a tener un lugar de corresponsabilidad en la crianza de los niños pequeños con las familias. Con ello, las docentes o educadoras se constituyen en figuras de cuidado de gran importancia para el desarrollo de los más pequeños; se toma la noción propuesta por Salinas- Quiroz (2017) de cuidadoras secundarias profesionales (CSP) para dar cuenta de la especificidad pedagógica de la tarea.

Es por el lugar que tienen los CEI en la cotidianeidad de los niños que se considera necesario continuar pensando esos espacios y en la educación para la primera infancia. Se trata de uno de los escenarios de crianza donde es cuidado, se vincula con pares y adultos y pasa una parte significativa de su día. Por ello se propone continuar profundizando y generando instancias para la reflexión y producción de conocimientos acerca de cómo son pensados los CEI, la educación para la primera infancia, qué concepciones surgen en las prácticas cotidianas y cómo se van significando las mismas. Lo anterior contemplando su fuerte asociación histórica a lo asistencial que se ha significado como desprovisto de “aportes educativos” para el niño, invisibilizando la importancia de los cuidados en este momento de la infancia.

El foco se encuentra en la construcción de significados de las CSP dado que son actores centrales en este escenario que conforman los CEI, quienes se encuentran en una tarea directa

con los niños y llevan a cabo las prácticas de educación y cuidado. Por ende, el modo de concebirlas, de significarlas va a tener un papel relevante para el niño y su desarrollo.

Para finalizar, la investigación fue realizada en un centro de primera infancia privado de Montevideo. A modo de situar las condiciones socioeconómicas de la población de familias que el centro educativo recibe, se caracteriza principalmente por el acceso a bienes materiales, así como a un capital cultural importante. Este aspecto se especifica dado que introdujo dimensiones a considerar a la hora no sólo de contextualizar, sino de pensar las prácticas con las CSP.

En cuanto a la población que formó parte de la investigación, es decir, al grupo de CSP, se enfatiza que el 100% son mujeres (teniendo en cuenta que todas las docentes del jardín lo son), con edades comprendidas entre 25 y 30 años. Las mismas presentan formación docente pero realizada en dos instituciones distintas (pública y privada). Otro punto a mencionar es que hay cierta variabilidad en relación al tiempo de trabajo en el centro, siendo el menor tiempo de 10 meses en un caso, presentado el resto de las docentes un promedio de 3 años en su tiempo de ingreso al mismo.

Para el desarrollo de la investigación se propuso una metodología cualitativa de estudio de caso etnográfico (caso único). Se utilizaron como herramientas la entrevista en profundidad y la observación participante para la aproximación al tema de estudio, llevando adelante las entrevistas con cuatro docentes y las observaciones con esas mismas docentes en diferentes espacios del centro en que desarrollan sus prácticas cotidianas con los niños.

A partir de la misma se realizó el análisis de las narrativas docentes, construyéndose categorías que apuntaron a dar cuenta de diferentes concepciones que emergieron, consideradas centrales (en relación al referencial teórico y los objetivos) para el tema abordado; los significados

que se ligaban a las mismas y su relación con las prácticas cotidianas. De esta forma surgen como principales concepciones la referida al cuidado sensible en el contexto del vínculo niño-CSP, las formas de concebir la educación para la primera infancia (y en relación a esta la intencionalidad pedagógica y la construcción de espacios y relaciones seguras) sobre el DIT, otorgándole un lugar central a la dimensión socioafectiva en la primera infancia y los desafíos para pensar la educación para la primera infancia. Asimismo, se agrega como categoría, la perspectiva de derechos de la infancia ya que se constituye como categoría preliminar significativa de incluir en el análisis.

### **Planteamiento del Problema de Investigación**

Dada la importancia que se ha reconocido del DIT en relación a todo el desarrollo posterior del individuo es que se ha profundizado el estudio del mismo, apuntando a ampliar su comprensión y a conocer las condiciones que lo potencian.

En esta dirección, la teoría del apego ha sido uno de los *corpus* teóricos que se han centrado en abordar aspectos significativos del desarrollo del individuo. La misma brinda sustento acerca del lugar de los vínculos afectivos para el desarrollo humano en los primeros tiempos de vida, momentos en que el individuo se encuentra en condiciones de alta dependencia. Las investigaciones realizadas han evidenciado que la calidad de cuidados proporcionados por el adulto es crucial para el desarrollo socioemocional del bebé (Ainsworth, citada por Bowlby, 1986).

En esta línea, varios han sido los estudios que brindan sustento acerca de la relación entre la calidad de cuidado y el desarrollo del lenguaje (Silva, 2016); la sensibilidad del cuidador y seguridad emocional del niño (Cambón, Silva, Salinas-Quiroz, 2016); la calidad de cuidado y

desarrollo sociocognitivo (Salinas - Quiroz, 2015; Cambón, Silva, Salinas-Quiroz, 2016), sentando bases sumamente importantes acerca de la relevancia que tiene para el DIT un cuidado sensible en los diferentes entornos desde se los proporciona (sea el hogar o el CEI, dado que son los entornos principales en los que los niños pequeños se encuentran insertos durante los primeros años).

Pero progresivamente se ha descentrado el foco, no quedando ubicado únicamente en la figura de la madre (o de los cuidadores de la familia) como los única/os que revisten de importancia para la vida del niño. Si bien ya desde la teoría del apego esto se reconocía, no es hasta desarrollos teóricos más recientes que se comienza a estudiar con mayor profundidad el vínculo del niño con otras figuras de cuidado que no son las materna y paterna (Sagi et. al., 1985; Helmke y Schrader, 1988; Pianta, 1999; Salinas – Quiroz, 2015; Salinas-Quiroz, Cambón y Silva, 2016).

En la actualidad los estudios al respecto se han profundizado, dando cuenta que no únicamente los cuidadores principales son relevantes para el desarrollo infantil (Salinas–Quiroz, Carbonell, Morales – Carmona, De Castro, Juárez-Hernández y Posada, 2015). En este sentido, se destacan investigaciones acerca de la asistencia desde edades tempranas a centros educativos y la construcción de MOI de manera simultánea con las figuras que llevan adelante el cuidado en ese contexto. Las mismas concluyen que las niñas construían MOI con las cuidadoras secundarias que se encuentran en los CEI, con quienes también establecían vínculos de apego (Salinas-Quiroz, 2014).

Teniendo en cuenta la importancia de estas figuras de cuidado con quienes los niños establecen vínculos de apego y construyen MOI, se consideró que en Uruguay se ha registrado no sólo un ingreso a edades tempranas de los niños a los CEI, sino un aumento sostenido en las últimas décadas (Matrícula en primera infancia durante el 2021 fue de 88.939 en DGEIP públicos; 60438 en INAU y 11353 de Centros de Primera Infancia Privados supervisados por

INAU que corresponden a los Centros Privados supervisados por el MEC del año 2020; ANEP, 2019) por lo cual se puede pensar el lugar de estas figuras adultas en los cuidados de los mismos, y por ende, para el DIT.

Por último, es preciso mencionar que las investigaciones realizadas hasta el momento han sido importantes aportes, integrando la evaluación a través de herramientas estandarizadas, de la sensibilidad del cuidador y del DIT.

En base a los motivos expuestos, se considera de importancia continuar profundizando en la comprensión acerca del vínculo CSP-niño, dado que se han constituido en figuras relevantes en la vida de los niños en sus primeros años de vida, que forman parte de su crianza y son garantes de sus derechos.

En este sentido, las características que tome el cuidado que el adulto provee al niño, el tono afectivo de los ambientes que este genera, va a significar las experiencias tempranas relevantes para el desarrollo dada la importancia de la dimensión socioafectiva del mismo a estas edades. Por ello, los modos en que las docentes/educadores conciben y construyen significados en torno a la dimensión del cuidado, a la educación para la PI, cómo piensan la tarea, se considera de gran importancia entendiendo que se liga a los modos de desarrollar sus prácticas cotidianas en la interacción con los niños y de dar garantía a sus derechos.

La perspectiva de las CSP permite tener la voz de agentes centrales que llevan a cabo la tarea del cuidado y la crianza de los niños, que se responsabilizan de la misma junto con la familia. En esta línea, se da visibilidad a una tarea de gran complejidad como es la docencia en PI, que requiere un nivel de demanda emocional por las particularidades del momento vital del niño y su desarrollo, y la cual es necesaria de integrar más a espacios formativos, de reflexión en el contexto de las prácticas profesionales, así como dar mayor lugar a espacios institucionales de cuidado para los equipos.

**Preguntas de Investigación:**

1. ¿Qué concepciones emergen en los discursos de las CSP en torno a un cuidado sensible y al DIT?
2. ¿Cómo significan las CSP el cuidado en el contexto de su tarea docente en primera infancia?
3. ¿Qué significados otorgan las CSP al DIT?
4. ¿Cómo los significados acerca la calidad de cuidados y del DIT se vinculan a sus prácticas cotidianas con los niños?
5. ¿Cómo significan la relación entre un cuidado sensible en su vínculo con el niño y el DIT?

**Objetivos*****Objetivo General:***

Comprender los significados construidos por los CSP en torno a la noción de calidad de cuidado y su relación con el desarrollo infantil temprano en niños de 12 a 36 meses de edad.

***Objetivos Específicos:***

1. Explorar las concepciones que predominan en las CSP en torno a la noción de calidad de cuidados y de DIT.

2. Aproximarse a los significados que han construido en torno a la noción de cuidados ligado a la educación para la primera infancia.
3. Aproximarse a los modos en que significan sus prácticas en relación a la calidad de cuidados y el DIT.
4. Indagar los significados que construyen las CSP en torno a la calidad de cuidados y las relaciones que establecen con el desarrollo infantil temprano.

## Orientación Al Lector

La tesis presentada se encuentra estructurada en cinco capítulos

1. En el primer capítulo se presenta la introducción del tema de la investigación, así como la fundamentación y el planteamiento del problema a investigar. Este capítulo además se compone por las preguntas de investigación y los objetivos que orientan la misma.

2. El capítulo II se construye a partir de investigaciones que dan cuenta del estado del arte, así como del referencial teórico. Este último integra las principales nociones de los *corpus* teóricos que se han tomado como base para la lectura al momento de la comprensión de los datos al encuentro con el campo.

3. El tercer capítulo está conformado por el diseño metodológico. En el mismo se incluye el tipo de estudio que se propuso, las herramientas para la recolección de los datos al momento de desarrollar la investigación, así como la fundamentación de su pertinencia.

Por otra parte, se agrega los criterios de selección de las participantes, la caracterización del escenario de investigación y el enfoque de la misma. Este último punto especifica en qué aspectos se puso el foco para llegar a los objetivos y desde qué perspectiva teórica.

4. El capítulo IV se compone del análisis de las categorías que se construyeron a partir de las entrevistas y observaciones participantes. Cada categoría presenta un desarrollo en el que se presenta el diálogo entre los significados construidos por las docentes con aportes teóricos presentados en el referencial y otros que se agregaron por los emergentes novedosos que lo hicieron necesario. De este modo se desarrollan seis categorías a partir de las narrativas docentes: *Concepciones sobre la calidad de cuidados, Concepciones sobre la educación para la primera infancia, Construcción de espacios y relaciones seguras, Concepciones sobre DIT, Infancia desde la perspectiva de derechos y los Desafíos para la práctica docente.*

**5.** En el quinto capítulo se plantean las reflexiones finales. Las mismas se sostienen en los objetivos y preguntas de investigación y posterior análisis. A partir de ellos se plantean una serie de puntos que fueron considerados los centrales que surgieron del presente estudio.

**6.** Por último, el sexto capítulo se conforma por las sugerencias que han sido pensadas a partir del análisis detallado y las reflexiones finales. Las mismas apuntan a plantear una serie de consideraciones que oficien como aportes a la educación para la primera infancia y a la comprensión de la tarea docente, la cual reviste gran complejidad.

## Capítulo II

### Fundamentos Teóricos

El presente capítulo se encuentra conformado por los principales aportes teóricos que han dado sustento a la investigación. Para ello se han tomado estudios realizados en relación a la temática, tanto a nivel nacional como regional. Asimismo, se integra por los constructos teóricos que se han considerado centrales para la comprensión del campo de investigación y que se hicieron dialogar con los datos que fueron recabándose del encuentro con el campo.

#### Estado de la Cuestión

Se presentan a continuación un grupo de estudios considerados antecedentes importantes que dan cuenta del estado del arte sobre la temática y fundamentan la investigación.

#### *Investigaciones a Nivel Mundial*

A nivel internacional se considera un antecedente significativo el desarrollado por Sierra García y Moya Arroyo en el 2012, titulado *“El apego en la escuela: algunas claves para la detección y la intervención”*. Tomando como sustento la Teoría del Apego de Bowlby y cols. (1969) así como en otros estudios (Pianta, Silver, Measelle, Armstrong, y Essex, citados por Sierra García y Moya Arroyo, 2012) plantean la importancia de los vínculos afectivos entre el niño y el educador para el desarrollo infantil temprano (Sierra García y Moya Arroyo, 2012). Se profundiza acerca de las oportunidades que puede aportar la seguridad en el vínculo niño-educador, enfatizando la relevancia de ello cuando se dan vínculos de apego inseguro con los cuidadores principales (Howes y Ritchie, 1999, Carrillo, Maldonado, Saldarriaga, Vega y Díaz, 2004 Maldonado y Carrillo, 2006 citados por Sierra-García y Moya Arroyo, 2012).

Por otra parte, se han desarrollado investigaciones en Australia, Israel, Holanda y EEUU tomadas por Salinas-Quiroz (2015) las cuales han dado evidencia de que la calidad del cuidado no maternal es crítica para el desarrollo de la infancia (Love, Harrison, Sagi-Schwarz, van IJzendoorn & Ungerer, 2003; Sagi, Koren-Karie, Gini, Ziv & Joels, 2002, citados por Salinas-Quiroz, 2015). Desde estos antecedentes se deja evidencia de la relevancia que tiene para el desarrollo infantil pensar en los entornos educativos y los cuidados que reciben los niños pequeños en las interacciones con los educadores.

### ***Investigaciones a Nivel Regional***

A nivel regional se han desarrollado significativos aportes sobre la relación entre la calidad de cuidados proporcionada tanto por figuras de cuidado principales como secundarias y el desarrollo infantil temprano.

Un ejemplo es el estudio realizado en Colombia por Alicia Carbonell (2013) quien parte de la teoría del apego para profundizar sobre el papel que tiene la calidad de cuidados en el desarrollo infantil. Con la noción de calidad de cuidados hace referencia a las estrategias que buscan y utilizan los cuidadores principales, en específico la madre, para “cuidar, proteger y garantizar la supervivencia de los bebés y niños pequeños”. Cabe destacar que, en este estudio, la autora refiere como cuidadores principales todos aquellos adultos que se encargan del cuidado del niño, familiares y no familiares y que comparten el cuidado de forma no exclusiva. Por tanto, incluye también a educadores además de figuras familiares u otras figuras que acompañen en los cuidados del niño y no pertenezcan a la familia (Carbonell, 2013, p.203).

Acerca de la importancia de la sensibilidad de los cuidadores, se encuentran también estudios de Magaly Noblega y cols. en el contexto peruano (2016). En este caso el foco está en la relación entre la seguridad en los vínculos de apego en niños de edad preescolar y el desarrollo de competencias sociales, tomando como variable además el contexto socioeconómico. Esta investigación brinda evidencia sobre el lugar que tiene el cuidado sensible en el desarrollo socioafectivo (Noblega, Posada y Bárrig, 2016).

Otro aporte de Noblega, junto a Posada y Fourment (2016) se centra en la relevancia de las distintas figuras de apego en el desarrollo de competencias escolares de niños en edad preescolar (tomando las edades de 3 a 5 años).

En la misma línea teórica, se toman estudios que se han constituido como antecedentes fundamentales para esta investigación. Tales estudios son los realizados por Salinas-Quiroz acerca del vínculo de apego en el ámbito educativo y su relación con el desarrollo socioafectivo. A partir de ellos ha llegado a teorizaciones acerca de la relevancia y características de las interacciones entre las educadoras y los niños en el contexto de los CEI. En este sentido ha planteado la relevancia que tiene para el desarrollo socioafectivo la de seguridad en el vínculo referido, utilizando el término Cuidadores Secundarios Profesionales al hablar de las figuras de cuidado en el contexto de los centros educativos, brindando con el término la especificidad pedagógica que refiere a su tarea. Esto quiere decir que a la hora de pensar la educación para la primera infancia (entre 0 y 3 años) la dimensión del vínculo es fundamental, siendo los CSP una figura de relevancia en el desarrollo socioemocional del niño y no sólo con cuidadores principales (Salinas – Quiroz, 2014 – 2018)

Se ha centrado en comprender los vínculos de apego con múltiples figuras, principalmente con las figuras de cuidado en el contexto de los CEI (cuando existe una constancia en el contacto bebé-cuidador) brindando un sustento teórico potente a la hora de

pensar la importancia de la figura del educador como promotor del desarrollo (Salinas –Quiroz 2017).

En estudios realizados en el 2015 profundiza sobre los indicadores de calidad de la calidad de los centros de educación infantil, desarrollando el constructo de “Educación Inicial de Base Segura” (EIBS) la cual se liga a la calidad de la interacción niño-CPS y a un aprendizaje enraizado en los vínculos afectivos y su seguridad (Salinas-Quiroz, Carbonell, Morales – Carmona, Juárez Hernández y Posada, 2015).

Otro antecedente sumamente relevante aportado por Salinas – Quiroz (2017) es sobre la importancia de la sensibilidad de los cuidadores y el lugar que tienen los modelos operativos internos (MOI) de los mismos. En base a investigaciones (LaCasale-Crouch et. al., 2007, citado por Salinas- Quiroz, 2017) se ha dado cuenta que el historial de vínculos de apego de los CSP se pone en juego en el momento de interactuar y se vincularse con el niño, viéndose que casos de CSP con mayores niveles de formación no se ligaba directamente con la seguridad en el mismo, en comparación a CSP con menores niveles de instrucción quienes llegaban a generar climas emocionales positivos (Salinas – Quiroz, 2017).

En México, el autor referenciado en el párrafo anterior, ha desarrollado una investigación que también ha oficiado de antecedente sobre el vínculo de apego en educación inicial y el desarrollo sociocognitivo, utilizando instrumentos estandarizados para estudiar la sensibilidad de los CSP (adaptación del Q-Sort materno para CSP: QSCCSP, el cual fue validado) y el DIT (Salinas –Quiroz 2017). Dicha investigación se ha replicado en nuestro país, incorporando la dimensión transcultural (Cambón, Silva y Salinas – Quiroz, 2014-2016).

En lo que respecta a las prácticas de educadores y a repensar los aspectos que se ponen en juego en las mismas, en Colombia se ha llevado a cabo un proyecto de investigación titulado “*Mirada pedagógica a la concepción de infancia y prácticas de crianza como alternativa para refundar la educación infantil*”. Este parte de diferentes concepciones sobre infancia y

educación para reflexionar sobre la educación en los primeros tiempos de vida y cómo son pensadas las prácticas de los educadores (Escobar, J., González, M.; Manco, S., 2016).

El proyecto se ha basado en la importancia de concebir las prácticas de los educadores realizando el lugar de la crianza en las mismas. El proyecto mencionado parte de los desarrollos teóricos de Soto y Violante, quienes ubican la crianza en el centro de las prácticas pedagógicas en la educación para la primera infancia (Escobar, J., González, M.; Manco, S., 2016).

Se ha tomado como un antecedente dado que profundiza sobre aspectos importantes para las prácticas de educadores de primera infancia y al concebir la educación para los primeros años de vida, como la concepción de infancia, la actitud que tome el educador en relación a sus prácticas, los conocimientos que traiga de su trayecto formativo, etc. Asimismo, plantea la relevancia de los cuidados cotidianos relacionados a la crianza para pensar las prácticas educativas en primera infancia (Escobar, J., González, M.; Manco, S., 2016).

### ***Investigaciones a Nivel Nacional***

En nuestro país también se han desarrollado importantes aportes sobre la temática, destacándose los desarrollos del equipo de investigadores de la Facultad de Psicología, Instituto de Psicología y Educación. Específicamente interesa la réplica en nuestro medio de la investigación de Salinas – Quiroz acerca del cuidado sensible y del uso de la base segura por parte de los niños en su vínculo con la CSP y la importancia en el desarrollo sociocognitivo (Verónica Cambón y Paola Silva junto a Fernando Salinas-Quiroz, CSIC 2014-2016). El valor del mismo radica en brindar evidencias en lo relativo a la calidad de cuidado proporcionada por el CSP y los comportamientos de apego del niño, incorporando la dimensión transcultural al realizar la comparación entre las muestras de poblaciones mexicana y uruguaya.

En la misma línea, cabe destacar los aportes de la Teoría del Apego a la Educación presentados en el marco del V congreso de la Red Iberoamericana de Apego (2018) centrándose en las *“interacciones diádicas en contextos educativos: la relación sensibilidad – seguridad”* (Cambón, Silva y Salinas – Quiroz, 2019) en el cual se recogen la voz de los educadores sobre sus prácticas cotidianas en torno al cuidado sensible (V Congreso de la RIA, Simposio “Aportes de la Teoría del Apego a la Educación”, 2018).

El mismo constituye un antecedente importante al tomar la voz de las CSP en lo que refiere a la calidad de cuidados, tratándose de un estudio que ofició como punto de partida de la presente propuesta.

Otro antecedente relevante ha sido la investigación desarrollada por Paola Silva referido a la sensibilidad materna y su importancia en la adquisición del lenguaje (2016) el cual brinda aportes acerca de la relación significativa entre un cuidado materno sensible y esta área del desarrollo. Si bien es un estudio centrado en el vínculo del bebé con su madre, está ligado al tema que se pretende investigar en cuanto a la búsqueda de relación entre un cuidado sensible y el desarrollo infantil temprano (Silva, 2016).

Se agrega como antecedente vinculado a la temática la investigación desarrollada por Llugain (2014) en el marco de la Maestría en Psicología y Educación, Facultad de Psicología, UdelaR. Dicha investigación realiza aportes acerca del proceso de ingreso de niños de 3 años a los centros educativos y las concepciones y prácticas de familias y maestros.

La misma propone una mirada integral del desarrollo del niño, desde una perspectiva de derechos y que contempla el ingreso temprano a los centros educativos, y con ello el lugar importante que tienen los primeros contactos que tiene el niño con los centros educativos (Llugain, 2014).

Asimismo, el aporte de Raquel Ojeda en relación a la importancia de la atención temprana se incluye como sustento. El mismo se ha enmarcado en el programa de

“experiencias oportunas” de INAU y ha profundizado acerca del rol y “aptitudes” del educador, haciéndose hincapié en la importancia de un cuidado sensible por parte del mismo (disponibilidad en la comunicación con los niños para la escucha y la empatía de las necesidades, entre otras) (Ojeda y Sanguinetti, 2010).

Se debe tener en cuenta que muchos de estos antecedentes ponen el foco en la importancia de la calidad de cuidados para el desarrollo, centrándose en la evaluación del DIT y la sensibilidad del adulto que se encarga de los cuidados. Por otra parte, son menos los estudios enfocados en la voz de los CSP y en los significados que construyen en torno a sus prácticas cotidianas, por lo cual se ha considerado de importancia continuar construyendo aportes en dicha línea.

Por último, se toman dos investigaciones realizadas a nivel nacional que aportan en cuanto a la perspectiva de derechos para pensar la primera infancia.

Uno de los estudios que ha brindado sustento a la investigación es el realizado en 2012 por Etchebehere. Este se centró en profundizar sobre los discursos y prácticas de maestras en Educación Inicial y los modos en que aparecen asociadas al derecho de autonomía progresiva de los niños.

Se considera significativo su abordaje, el cual toma como punto de partida la hipótesis sobre la falta de asociación en los discursos de las maestras entre sus prácticas y lo planteado en la CDN. De este modo no se presenta un reconocimiento de sí mismas como figuras que aportan a la garantía de los derechos de los niños, a pesar de que las diversas acciones que desarrollan guardan coherencia con lo planteado en la Convención (Etchebehere, 2012).

La investigación (Etchebehere, 2012) da cuenta de un análisis insuficiente sobre el vínculo entre las prácticas docentes y la perspectiva de derecho de la infancia, donde concebir al niño como sujetos de derechos aparece de forma implícita cuando se plantea el respeto por

la individualidad, la singularidad en las trayectorias que toma el desarrollo y el proceso de autonomía.

Se llega a ciertos factores que intervienen en la falta de integración de esta perspectiva, como una formación magisterial, donde no se encuentra una inscripción clara en la CDN, así como la ausencia de espacios institucionales para la reflexión sobre las prácticas que tome la perspectiva de derechos como soporte para el análisis (Etchebehere, 2012).

Por otra parte, De León, en el marco de su investigación realizada en 2012 aporta a la reflexión en torno al derecho a la participación infantil en el contexto de la Educación Inicial.

La misma se centra en profundizar sobre el derecho a la participación de los niños, el cual propicia el cumplimiento de otros derechos plasmados en la CDN. Partiendo de ello, y entendiendo los obstáculos que se han presentado históricamente para que se efectivice su cumplimiento, profundiza en torno a las particularidades con que se da su ejercicio en el contexto educativo (De León, 2012).

En este sentido se constituye en un aporte a la comprensión sobre las condiciones que permiten garantizar los mismos en el ámbito educativo, centrándose en el vínculo maestro-niño, agregando el análisis de las condiciones institucionales. Ubicando el foco en las concepciones de las docentes sobre la participación, plantea el análisis sobre las condiciones que ofician como facilitadoras, así como obstaculizadoras para garantizarla (De León, 2012).

A partir de este estudio se plantea como uno de los obstáculos principales la coexistencia de concepciones acerca de la infancia, conviviendo ideas ligadas a la perspectiva de derechos con otras que consideran al niño como un ser incompleto y frágil que es necesario cuidar.

Se considera una investigación que aborda las perspectivas de los maestros, como se propone en la presente investigación, generando aportes a la comprensión del problema de investigación, así como a pensar estrategias que dan lugar y favorecen la garantía de los derechos de los niños.

### **Referencial Teórico**

Como sustento teórico para pensar el problema de investigación se toman constructos desarrollados desde la teoría del apego, conjugados con una perspectiva ecológica-interactiva del desarrollo. Este marco permite comprender la relevancia de un cuidado sensible en el desarrollo infantil temprano, tomando en cuenta el entorno educativo formal como ámbito en el que es necesario pensar tal relevancia.

Asimismo, la infancia es concebida desde la perspectiva de derechos, que se considera marco indispensable para pensar el desarrollo y la educación para la infancia temprana de manera integral, posibilitando la reflexión sobre las prácticas de educación y cuidado de los CSP como garantes de los derechos de los niños.

También ha oficiado de sustento los desarrollos teóricos sobre la pedagogía para la educación de los más pequeños, que profundiza sobre el quehacer cotidiano de los educadores y los significados que les otorgan.

### ***Teoría del Apego***

Uno de los *corpus* teóricos centrales que ha oficiado de base a la presente investigación es la teoría del apego desarrollada teóricamente por Bowlby (1969, 1973, 1980) y

metodológicamente por Ainsworth y cols. (1969, 1978). La misma se ha constituido en una de las principales teorías sobre el desarrollo socioemocional que plantea al mismo como un proceso que se encuentra en constante construcción y en el cual las interacciones tienen un lugar fundamental (Juárez-Hernández, 2005; Sroufe, 1996, citados por Cambón, Salinas-Quiroz y Silva, 2017).

Desde la teoría del apego se define y profundiza las particularidades del vínculo entre el bebé y las figuras de cuidado, así como las repercusiones que tienen estos vínculos a lo largo de la vida y en la conformación de la personalidad (Bowlby, 1969).

Bowlby y cols. (1986) parten de un enfoque etológico que plantea la existencia de una tendencia en los seres humanos a mantener lazos emocionales cercanos con otras personas (individuos mejor preparados para enfrentar el mundo exterior) la cual tiene una función biológica específica ligada a la protección de la especie frente a depredadores. Por medio de un conjunto de comportamientos se intenta conseguir o mantener la proximidad, activándose especialmente cuando el sujeto se encuentra en una situación de tensión o peligro (al sentir temor, estar enfermo, etc.). El mismo no se restringe a los niños, sino que está presente a lo largo de todo el ciclo vital, organizándose en gran parte de acuerdo a las experiencias que se han dado en la familia de origen y con adultos que se han constituido en figuras significativas (Bowlby, 1986). Dichas experiencias van construyendo los modelos operativos internos a partir de los cuales se comprenden las relaciones.

En el vínculo entre la madre (o quien sea la figura de cuidado principal) y el bebé, éste último tiene un papel activo entrando en interacción, que se acompaña por la capacidad de la madre de ser sensible a las señales del bebé y de responder adecuadamente (Bowlby, 1986).

Al acercarse el final del primer año de edad del niño, la conducta tiende a organizarse y se vuelve más activa ante situaciones particulares (Bowlby, 1986).

### ***Cuidado Sensible | Calidad de Cuidados***

En relación a lo planteado en los párrafos previos, y central para el problema de investigación, aparece otro concepto sumamente importante introducido por Ainsworth y cols. (citados por Bowlby, 1986) sobre “**sensibilidad materna**” el cual refiere a la disposición o habilidad de la madre (o de quien se encargue de los cuidados del niño) para captar las señales del bebé e interpretarlas de manera adecuada y responder en un tiempo apropiado (Ainsworth, citada por Bowlby, 1986). El cuidador sensible es capaz de regular su conducta, ajustándose a las señales del infante, creándose un “diálogo” entre él y el niño (quien tiene un rol activo en la interacción). La sensibilidad no se restringe a cubrir las necesidades básicas de alimento e higiene, sino además con el sostén afectivo que le brinda. Esto se logra a través de la empatía que la figura de apego desarrolla en relación a la figura apegada (Bowlby, 1986).

Otros autores, siguiendo la misma línea teórica, relacionan la sensibilidad en el cuidado del infante con la regulación emocional de éste, lo que le permitirá un mayor y más adecuado reconocimiento de su afectividad y la de los otros (Lecannelier citado por Silva, 2013).

Desde esta perspectiva teórica, el cuidado sensible o lo que también se plantea como la calidad de cuidado (Carbonell, 2013) tiene un lugar central en el desarrollo infantil temprano.

Entonces, cuando se habla de la “**calidad de cuidado**” se refiere justamente, y como se esboza en párrafos previos, a las estrategias que el adulto cuidador pone en marcha para proporcionarle un cuidado al niño que garantice la supervivencia y el desarrollo del mismo (Carbonell, 2013).

Al desarrollar este constructo teórico, Ainsworth (citada por Salinas – Quiroz, 2015) toma en cuenta cuatro aspectos centrales que permiten comprender y explorar la calidad de cuidados

del adulto, que se presentan como un continuo entre dos polos extremos. Estos aspectos son: 1) sensibilidad – insensibilidad 2) aceptación – rechazo 3) cooperación – interferencia y 4) accesibilidad – distancia (Salinas – Quiroz, 2015).

Si bien, desde los planteos de Bowlby y cols. (1986) se hace especial énfasis en el vínculo del niño con la madre, autores como Carbonell (2013) y Salinas - Quiroz (2015) amplían la importancia de otras figuras adultas en el cuidado del niño (familiares y no familiares, incluidos educadores, niñeras).

### **Base Segura**

Cuando el adulto encargado de los cuidados del niño oficia como “**base segura**” (Ainsworth citada por Bowlby, 1986) le permite explorar el entorno al proporcionarle la seguridad y cuidados necesarios. El niño explorará el entorno si siente la seguridad de que puede recurrir a esos adultos cuando lo necesite, exploración que va prolongándose progresivamente en tiempo y espacio. Desde la teoría del apego se plantean dos puntos de importancia junto a la base segura, que son la búsqueda de proximidad y el proporcionar cuidados, considerados como componentes básicos de la conducta de apego (Bowlby, 1986).

En base a investigaciones de Ainsworth y Main (citadas por Bowlby, 1986) se proponen diferentes pautas o tipos de apego y lo que ha planteado como “calidad del apego”.

Ainsworth (citada por Bowlby, 1986) estudió tres pautas principales a partir de la observación de niños expuesto a la “situación extraña” que se ven favorecidas según las respuestas que el niño obtenga de los adultos que lo cuidan: pauta de “**apego seguro**”; pauta de “**apego ansioso resistente**”; pauta de “**apego ansioso elusivo**” (Ainsworth citada por

Bowlby, 1986). Main (citada por Bowlby, 1986) agrega una cuarta pauta en la que se presenta cierta desorganización de las tres ya mencionadas.

En cuanto a la persistencia de las mismas (pautas), Bowlby (1986) plantea que por lo general tienden a mantenerse una vez que se desarrollan. A medida que el niño va creciendo dichas pautas pasan a estructurarse cada vez más como una característica.

### ***Modelos Operativos Internos -Modelos Internos Dinámicos***

En relación a la organización de las pautas ya referidas en el apartado previo, Bowlby (1986) habla de un proceso de internalización en el cual se van construyendo “**modelos operantes internos**” (Bowlby, 1986, p.151). Dicha construcción se va dando desde los primeros años de vida, tanto en relación a sí mismo, a las figuras parentales, así como a la forma en que se da la interacción. Una vez que estos se establecen llegan a actuar de forma inconsciente (Bowlby, 1986).

Bowlby (1986) teoriza acerca del peso en el vínculo con el bebé que tienen las experiencias de la madre con sus figuras de apego, tanto durante su infancia como posteriores.

Planteos posteriores, en este mismo sentido, proponen la noción de Modelos Internos Dinámicos (MID), los cuales refieren a representaciones mentales que se van construyendo de los vínculos de apego y están asociados a la sensibilidad de las figuras de cuidado de los niños (Bowlby, 1969; Main, Kaplan y Cassidy, 1985; van IJzendoorn, 1995, citados por Salinas-Quiroz, 2017).

En lo que respecta al vínculo entre el niño y las CSP, se han planteado algunas especificidades ligadas al entorno en el que se desarrolla. Asimismo, comparte muchos puntos en común con lo que caracteriza al desarrollo del vínculo con los cuidadores familiares. Estos

aportes profundizan acerca de las múltiples figuras con las que el niño construye vínculos de apego y MID de manera simultánea. Cabe destacar que uno de los hallazgos que se desprende de estas investigaciones se liga a la independencia de la calidad del vínculo que el niño puede establecer con la CSP en relación a los vínculos con sus cuidadores principales familiares; oficiando como compensatorios cuando se dan vínculos de apego inseguro con las figuras de cuidado principales en la familia (Salinas – Quiroz, 2017).

En relación a lo que caracteriza al vínculo niño – CSP en el contexto de los CEI, se han destacado a partir de investigaciones, la centralidad de la calidad de aspectos psicológicos en el cuidado (Carbonell et al., 2005).

Lo anterior da cuenta la importancia que tienen los MID y la sensibilidad de las CSP, dado que se concluye a partir de los estudios referidos previamente que las niñas que asisten a jardines donde las CSP despliegan un cuidado sensible y ofician como base segura, se liga a un mejor desarrollo cognitivo y social (e.g. Birch y Ladd, 1997; Hamre y Pianta, 2001; Maldonado y Carrillo, 2006; Peisner-Feinberg et al., 2001; Pianta, 1994, 1999; Pianta y Steinberg, 1992; Pianta y Stuhlman, 2004).

### ***Multiplicidad de Figuras de Cuidados***

Es importante agregar que, si bien desde los desarrollos teóricos de la teoría del apego el énfasis inicial estuvo ubicado en las figuras de cuidado del entorno familiar del niño, investigaciones posteriores y más actualizadas han prestado mayor atención a otras figuras de relevancia en el cuidado de los niños en sus primeros años de vida.

Esto constituye un aporte fundamental para la investigación realizada, dado que se centra en la figura de las docentes/educadoras en primera infancia.

Tal es el caso de lo estudiado por Fernando Salinas Quiroz (2014, 2015, 2017) sobre el vínculo de los niños con cuidadores profesionales secundarios, en el contexto de centros educativos.

Salinas- Quiroz (2014) plantea que los niños que desde edades tempranas asisten a este tipo de centros, construyen de manera simultánea MOI con respecto a dos o más vínculos de apego.

Con relación al vínculo que los niños pequeños establecen con educadoras, el autor agrega que su formación tiene un proceso similar al dado en la relación con la madre: “(...) cuando los niños son nuevos, dirigen conductas de apego a los cuidadores; con tiempo en el centro, las experiencias de interacción niño-cuidador se organizan más. Los niños responden de manera diferente al personal presente por mayores períodos de tiempo, es por lo tanto predecible. Los niños desarrollan una organización de apego con cuidadores específicos (...)” (Barnas & Cummings, 1997; Howes, et al. 1992; Raikes, 1993, citados por Salinas-Quiroz, 2014, p.4).

La construcción de un vínculo de apego seguro con la CSP le permite al niño organizar su ambiente social y de aprendizaje, siendo el punto de importancia que el niño sienta seguridad en el vínculo con el cuidador alternativo (Salinas – Quiroz, 2014)

Howes, Hamilton y Althusen por su parte (citados por Salinas-Quiroz, 2014) han planteado tres criterios para considerar otras figuras de apego, además de madre: “1) provisión de cuidado físico y emocional; 2) continuidad o consistencia en la vida del niño, e; 3) inversión emocional en el niño” (p.5). Dichos criterios permiten considerar cómo transcurre con respecto a las figuras de cuidado en el contexto de un CEI.

### ***Educación Inicial de Base Segura***

Tomando como sustento los aportes de la teoría del apego y la perspectiva ecológica planteada por Bronfenbrenner (2002) para pensar el desarrollo infantil Salinas-Quiroz (2014) ha desarrollado teorizaciones acerca de la “Educación Inicial de Base Segura” (Salinas-Quiroz, 2017).

Se da un movimiento de perspectivas centradas únicamente en contenidos ligados a ciclos posteriores para dar legitimidad a la educación en estas etapas, que han desconocido la importancia que tienen las interacciones desplegadas en el contexto del CEI entre los niños y los agentes educativos. Esto permite vislumbrar la relevancia que tiene para los niños un ambiente sensible y responsivo en los centros educativos y, por ende, el reconocimiento de los educadores/docentes como figuras de cuidado significativas (Pianta y LaParo citados por Salinas – Quiroz, 2017). Una “educación inicial de base segura” implica esa sensibilidad y responsividad en la interacción con los niños que permitirán que los CSP oficien como base segura potenciando las posibilidades de exploración del entorno en el niño, así como los aprendizajes (Salinas – Quiroz, 2014).

Un aspecto enfatizado desde este constructo es que deja plasmada la corresponsabilidad entre el centro y la familia en el cuidado de niños, conformando ambos entornos una red de relaciones funcional multisistémicas en la cual cuidadores principales y CSP se apoyan y acompañan en el cuidado. Para que esto se vea potenciado, la comunicación entre ambos entornos resulta fundamental (Salinas – Quiroz, 2017).

### ***Prácticas de Educación y Cuidado***

Se constituyen en un aporte valioso para pensar las prácticas cotidianas que despliegan los CSP en el contacto con los niños los desarrollados por Soto y Violante (2015) sobre pedagogía al concebir la educación para los más pequeños.

Estas autoras se apoyan en la idea de crianza como eje para pensar las particularidades de la enseñanza destinada a los niños menores de 3 años, tomado a la misma como algo que no es función restrictiva de los padres/familia (Soto y Violante, 2015). En relación a esta forma de concebir la educación para la infancia temprana, aportes de Santillán (2017) refieren a la “desfamiliarización” del cuidado, la crianza y educación de los niños pequeños. De acuerdo a esta noción que Santillán toma, la autora pone énfasis en desnaturalizar la construcción socio-histórica y cultural de occidente en torno al cuidado y la crianza como ligado únicamente a la familia y a lo “lo privado” (en contradicción y escindida de lo público y estatal) (Santillán, 2017).

No obstante, las transformaciones sociales, ya mencionadas en apartados previos, han dado cuenta de la urgencia por problematizar esas formas de concebir la crianza de los niños, así como de que no sea restrictivo a la familia. Se trata entonces de tener en cuenta la diversidad de actores que participan en la atención y educación de los niños en sus primeros años de vida (Santillán, 2017).

Retomando las teorizaciones sobre una pedagogía de la crianza, pensar en un desarrollo integral es pensar en experiencias de cuidado y afecto, con estímulos oportunos en el que la palabra y la mirada de un otro en conjunto con el sostén, de la escucha de sus necesidades, la disponibilidad, las acciones conjuntas son centrales. El cuidado de un niño en este momento de la vida se trata no sólo de darle el alimento o las condiciones de higiene, sino de contener, escuchar, darle herramientas (Faur, 2017).

Es por lo anterior, que pensar la educación para los niños menores de 3 años hace indispensable tener en cuenta la especificidad de la misma. La educación de niños pequeños se daría a partir de resignificar esas prácticas cotidianas de crianza, dando lugar a procesos reflexivos sobre las mismas. Es a través de tal resignificación que se constituyen en *prácticas de educación y cuidado* (Violante, 2015). De esta manera se da lugar a experiencias en que se transmite al niño saberes propios de la sociedad en la que vive, que son aceptados y valorados por la comunidad. Cabe aclarar en este punto que la educación es pensada como el proceso en que se le transmite la cultura a las nuevas generaciones, no siendo restrictivo esto de los CEI sino tratándose estos de uno de los escenarios en que transcurre (Violante, 2015).

Un ejemplo de modelo pedagógico que toma estas particularidades mencionadas es el ligado a la propuesta de “Escola Bressol”. La misma propone “superar el carácter de pre-escolar” (Monfort, 2017, p. 120) que históricamente ha caracterizado a la educación para la infancia temprana, como etapa preparatoria y menos importante para lo posterior. Esto se ve ligado a la existencia de los centros con el formato de guarderías (Monfort, 2017).

Esta propuesta pedagógica apunta superar la cuestión sobre a quién le compete la educación y a quién la crianza de los niños pequeños, no siendo aspectos que puedan pensarse de manera compartimentada. De esta manera, integra como indisociables los cuidados y la acción educativa, concibiendo el cuidado como algo que va más allá de cubrir necesidades básicas de alimento, higiene. Se da gran relevancia entonces al sostén afectivo, la mirada, la palabra durante estas prácticas cotidianas (Monfort, 2017).

### ***Perspectiva de Desarrollo***

Para una comprensión sobre la importancia que tiene la calidad de cuidado del adulto en el DIT se toman los aportes de Bronfenbrenner (2002) quien propone un enfoque ecológico del desarrollo del individuo. El mismo es caracterizado como un proceso de “acomodación mutua” entre el sujeto y el ambiente total, con una afectación que se define como bidireccional. Se considera que cuando en un sujeto se producen cambios en sus actividades y concepciones, se está desplegando el proceso de desarrollo (2002).

El individuo es pensado de manera dinámica y activa al interactuar con el ambiente. Este último, por su parte, no se reduce al entorno más inmediato a la persona, sino que está conformado por los diferentes entornos que tienen efectos en ella y las interacciones que se producen entre tales entornos (Bronfenbrenner, 2002).

El ambiente total estaría conformado por diferentes estructuras, organizadas de manera seriada y a modo de círculos concéntricos. De esta manera cada estructura se encuentra contenida en la siguiente y conforman lo que se ha definido como: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. El microsistema refiere al entorno más cercano a la persona, en el cual participa directamente. El mesosistema (que contiene al microsistema) se define como las interacciones entre diferentes entornos en los que el sujeto participa activamente (por ejemplo, escuela y familia). El exosistema se vincula a entornos que producen un efecto en el individuo, pero él no participa directamente. Corresponde a aquellos entornos que tienen efecto en los entornos más próximos de la persona (por ejemplo, el trabajo de los padres de un niño). Por último, se encuentra el macrosistema, que incluye a todos los sistemas anteriores y se refiere a ellos, pero a nivel de una cultura o subcultura (Bronfenbrenner, 2002).

Asimismo, el modelo contextual-dialéctico (Riegel, 1976; Riegel y Meacham, 1976 citados por Larreamendy-Joerns, Puche Navarro, Restrepo Ibiza, 2008) también permite ampliar la

mirada y la comprensión el desarrollo durante los primeros años el cual contempla la interdependencia dada entre los múltiples factores que pueden tener incidencia en el mismo (biológicos, sociales, históricos y culturales) en un período de tiempo determinado (Larreamendy-Joerns, Puche Navarro, Restrepo Ibiza, 2008).

Las potencialidades de este modelo, en donde también se ubica los aportes de Vygotsky (1978, citado por Larreamendy-Joerns, Puche Navarro, Restrepo Ibiza, 2008) es que considera que pensar el desarrollo desde una única perspectiva sería restrictivo para la comprensión de los factores que intervienen, aportando de este modo una mirada que da lugar al estudio de las diferencias individuales. Lo anterior tiene que ver con “descartar” la idea de que se puede plantear un modelo con etapas que un niño tiene que seguir necesariamente dado que están determinadas genéticamente (Larreamendy-Joerns, Puche Navarro, Restrepo Ibiza, 2008).

Ambas perspectivas de lo que dan cuenta es del carácter multidimensional del desarrollo, donde los ambientes de los que el niño es parte son muy importantes de contemplar porque van a ponerse en juego en los modos en que el mismo se dé.

Comprender la relevancia de lo que acontece en estos primeros años de vida en cuanto al desarrollo de los niños permite considerar, como se mencionaba al inicio, la relevancia de los significados sobre el DIT que las docentes han construido y despliegan en sus prácticas cotidianas.

En la línea de perspectivas que proponen una mirada integral del desarrollo, también se toma como sustento los planteos de Sroufe (2000) sobre el desarrollo emocional. Desde las teorizaciones en relación al desarrollo de las emociones, Sroufe habla de la interdependencia de lo emocional con otras dimensiones que integran el proceso de desarrollo, como es lo cognitivo y lo social. Desde la mirada propuesta por el autor, no se tratan de aspectos que pueden estudiarse de manera disociada sino estrechamente vinculadas. Desde la perspectiva

propuesta por Sroufe, la dimensión emocional es fundamental durante la PI para el desarrollo del individuo (2000).

En relación a la dimensión emocional del desarrollo para los primeros años de vida, se integran aportes de Bisquerra y Cassá (2021) quienes profundizan sobre el lugar de relevancia en el desarrollo global ya que se trata del momento de pleno desarrollo de vínculos afectivos.

### ***Infancia Desde una Perspectiva de Derechos***

El DIT concebido en relación la calidad de las interacciones con los CSP implica posicionarse desde una concepción de infancia desde la perspectiva de derechos, que tenga en cuenta la complejidad del desarrollo y desde donde se piense a los niños como sujetos con demandas sociales específicas (Bedregal y Pardo, 2004).

A modo de presentar tal perspectiva desde los aspectos sociohistóricos, la misma se cristalizó a nivel internacional con la Convención de los derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) como principal instrumento normativo ratificado por 193 países. A partir de ello es que se concibe a niños y adolescentes como titulares de derechos y deberes propios de la condición humana (en nuestro país se consolidó con el Código de la Niñez y la Adolescencia) y no como receptores pasivos de asistencia. Desde allí se plantea la responsabilidad de los adultos de garantizar tales derechos (padres, madres, educadores/as, técnicos de diferentes áreas, etc) (CDN, 1989).

A nivel local, existe como normativa ligada a la Convención el Código de la Niñez y la Adolescencia (Ley N° 17.823, 2004).

La forma en que se concibe a los niños juega un papel fundamental en los modos en que los adultos despliegan sus prácticas de cuidado, interactúan y se vinculan con ellos. En

este sentido, las concepciones de infancia que predominan en las CSP tienen una gran incidencia en sus prácticas, así como los significados vinculados a la calidad de cuidados y el DIT.

La participación y la autonomía adquieren un lugar fundamental desde la perspectiva de derechos de la infancia, por lo que se toman aportes sobre la temática que permiten pensar ambos derechos en relación a la primera infancia.

Para ello, los aportes de Castro (2015) acerca de la participación de los niños pequeños en el ámbito educativo se considera que agregan especificidad a la temática planteada en esta investigación.

La autora citada aborda la participación en los niños pequeños, contextualizada en la Escuela Infantil, como el derecho a ser escuchados y participar en todos aquellos asuntos que los afectan. En la investigación que realiza junto a Manzanares (2015) en la Escuela Infantil ha teorizado sobre los obstáculos existentes para que este derecho sea garantizado por el mundo adulto, siendo la tendencia desde los adultos a silenciar la voz de los niños a partir de una mirada que desvaloriza una de las mayores dificultades.

En el ámbito educativo la participación de los estudiantes se liga a la concepción que se tenga desde los docentes. Históricamente se ha dado mayores posibilidades de participación de los estudiantes en niveles educativos superiores como secundaria o la universidad, viéndose muy obstaculizada para los más pequeños (Castro y Manzanares, 2015).

Frente a estas condiciones, se piensa la Escuela Infantil como un escenario propicio para potenciar la participación de la infancia. Para que esto sea posible, es necesario, de acuerdo a las autoras, tener en cuenta las particularidades de la participación en la infancia

temprana, la cual no se dará en muchos casos a través del lenguaje verbal o escrito. Lo anterior implica que para dar garantía y aportar al ejercicio de la participación y la autonomía en niños pequeños, es fundamental pensar en herramientas adecuadas (Castro y Manzanares, 2015).

*“Dar voz a los niños en la escuela supone mejorar la vida democrática y pedagógica de las aulas, formar ciudadanos críticos y participativos quienes, durante el ejercicio de su derecho a ser escuchados, aprenden a dialogar, a intercambiar puntos de vista, a respetar normas y consensuar acuerdos”* (Rudduck yFlutter,2007; Apud, 2007, citados por Castro y Manzanares, 2015, p.926)

Asimismo, se plantea como algo crucial un trabajo con la población adulta que permita cambios en el ejercicio cotidiano de los derechos en los niños donde se ofrezcan espacios de escucha y participación. Garantizar el ejercicio de sus derechos es lo que dará lugar al desarrollo de una ciudadanía participativa y responsable en la sociedad.

En lo que refiere a la participación en primera infancia otro aporte central ha sido el de Lansdown (2005), quien aborda ampliamente la importancia de este derecho en los niños pequeños.

El autor propone la idea ya expuesta acerca de las particularidades de la participación en estas edades, pero remarcando que la misma es posible desde edades tempranas, aunque no se adquiriera aún lenguaje oral. Pero pone énfasis en que los niños pequeños expresan sus necesidades, opiniones e intereses.

*“(...) es un derecho que se refiere a todo niño que tenga una opinión respecto a un asunto que le concierne, e incluso los bebés y niños muy pequeños son capaces no sólo de tener opiniones, sino también de manifestarlas” (Lansdown, 2005, p.1)*

Para que efectivamente este derecho sea respetado debe darse lugar desde los adultos no sólo a la escucha de los niños, sino que eso que manifiestan sea tomado en cuenta. Esto significa que se debe dar la atención pertinente a los puntos de vista que expresan al momento de tomar decisiones que los afecten (Lansdown, 2005).

La experiencia de participar activamente, tanto con adultos como con pares, promueve el desarrollo del niño dado que les permite alcanzar niveles mayores de competencias al brindar oportunidades en este sentido (Lansdown, 2005). Esto se considera de suma relevancia, ya que se trata de un aspecto que da cuenta del aporte al desarrollo infantil que significa dar garantía a los derechos, por lo cual es una dimensión fundamental a la hora de pensar la temática planteada, la integración de la perspectiva de derechos de la infancia en las docentes.

### ***Acerca de la Tarea Docente en Primera Infancia***

Para dar cierre al referencial teórico, se integran aportes acerca de la tarea docente en primera infancia. En relación a este punto, interesa particularmente poner énfasis en aportes que dan cuenta de la especificidad de la misma, justamente por las singularidades de la etapa en la que se encuentra en niño y sus necesidades para crecer y desarrollarse adecuadamente.

Para ello ha sido importante tomar aportes de Etchebehere (2017), quien profundiza sobre el rol docente en PI en tanto figura garante de derechos de los niños.

La tarea docente en PI se propone como objetivo promover el desarrollo de los niños de manera integral, contemplando las diferentes dimensiones puestas en juego. En este sentido, las docentes se constituyen como una figura que dan garantía a los derechos.

Desde los planes de formación se ha planteado un rol donde tal promoción del desarrollo y los aprendizajes se deben encausar a través de la creación de ambientes enriquecidos, aportando en estos procesos a la alfabetización de los niños. Requiere de la formación pedagógica que da sustento a las prácticas de atención y educación (ANEP – CP, 2017. Plan de estudios – Maestro en PI).

Pero resulta de interés destacar que una de las especificidades de la tarea docente en este nivel, refiere a que esos procesos mencionados se dan sostenidos en los vínculos afectivos entre las docentes y los niños, lo cual responde a las necesidades propias de la infancia temprana como ya se explicita en el apartado de DIT (Etchebehere, 2017). Poner énfasis en este punto permite continuar trabajando en el reconocimiento de lo específico que hace al rol docente en PI y las particularidades de la tarea, así como pensar acerca de la importancia de esta dimensión en la formación y las prácticas profesionales.

Se plantea, asimismo, un perfil profesional (ANEP – CEP, 2017) desde el que se integre el trabajo con otros actores importantes y en red (trabajo en red, profesionales y técnicos).

El desarrollo histórico de la educación para niños de 0 a 3 años ha generado obstáculos que aún en la actualidad persisten, si bien el avance en la mayor especificidad y reconocimiento de su relevancia se ha dado. En lo que refiere nuestro

país, la tarea de la educación en PI ha sido reconocida en desde hace un tiempo, ya con un plan de formación que imprime mayor diferenciación de la formación docente desde 2008 (IPES), aún se presentan algunos obstáculos sobre el reconocimiento social sobre la misma, quedando asociada a la menor necesidad de formación o profesionalismo (Pitluk, 2019; Etchebehere, 2017).

### **Capítulo III**

#### **Metodología**

Para el diseño metodológico se realizó un estudio de caso etnográfico, utilizando la observación participante (OP) y la entrevista en profundidad como “procedimientos de recolección de información” (Creswell citado por Mendizabal, 2006).

#### **Tipo de Estudio cualitativo: Estudio de Caso Etnográfico**

La **perspectiva cualitativa de investigación** en que se enmarca el estudio de caso etnográfico realizado hizo posible un abordaje holístico del fenómeno a investigar y desde los entornos cotidianos de los sujetos (Sautu, 2003). Esto permitió que se guarde coherencia de con el objetivo planteado ya que se apuntó a indagar un fenómeno complejo como la construcción de significados, explorando el mismo en la cotidianeidad de los sujetos. Permitió de esta forma, la construcción de dicho conocimiento a través de la experiencia directa y prolongada del investigador con los sujetos en su cotidianeidad.

La perspectiva cualitativa dio lugar a otorgar especial importancia al trabajo de campo, volviéndose fundamental en el proceso de aprendizaje del investigador y la construcción de conocimientos (Ameigeiras, 2006).

El diseño etnográfico permitió explorar los significados ya que se centra en lo que Malinowski (citado por Rockwell, 2009) denominó “la visión de los nativos” dando valor a las construcciones que hacen los propios sujetos de lo que les sucede, piensan, interpretan (Rockwell, 2009). Este aspecto fue central a la hora de desarrollar la investigación, dado que apunta a conocer los significados que las CSP construyen sobre lo que hacen en sus prácticas cotidianas de educación y cuidados.

Por último, propuso un **estudio de caso** el cual permitió profundizar sobre el fenómeno planteado de manera detallada, así como un abordaje holístico y profundo, lo cual se considera una condición necesaria para comprender los significados de las CSP con la complejidad que reviste.

El caso refiere a un CEI que se tomó como caso único dado que presentaba las condiciones necesarias para estudiar ese fenómeno (Pérez Serrano, 1994): se trata de un CEI al que asisten niños del rango de edades de acuerdo al cual se plantea el problema de investigación y en el que es posible observar las prácticas desplegadas por las docentes.

Por una parte, la elección en cuanto a tratarse de un CEI privado que recibe una población de un medio socioeconómico y cultural medio y alto se vincula a que el mayor volumen de investigaciones se ha realizado en centros públicos, con otras características. Esto permite introducir otras dimensiones en el análisis y profundizar en relación a las variables contextuales del CEI, donde la modalidad de funcionamiento de un CEI privado, el enclave geográfico, las características socioeconómicas y culturales de la población que recibe puede

implicar variables de diferente naturaleza: funcionamiento del CEI a nivel territorial, modalidades de trabajo, vínculo del CEI con las familias, entre otras.

Por otra parte, la elección del mismo se vinculó a la accesibilidad del centro por la apertura de la dirección para desarrollar la investigación, tomando en cuenta que al tratarse de un diseño etnográfico implicaba concurrir al mismo con frecuencia y en un tiempo sostenido.

### ***Desarrollo del Trabajo de Campo | Herramientas Para la Recolección de Datos***

Para el diseño de estudio de caso etnográfico se utilizó la observación participante y la entrevista en profundidad con los CSP como procedimientos de recolección de información (Creswell citado por Mendizabal, 2006) teniendo en cuenta que en este tipo de diseños la herramienta principal es el propio investigador (Ameigeiras, 2006).

### ***Observación Participante (OP)***

De acuerdo a los objetivos presentados, se apuntó a través de las observaciones, acceder a las narrativas de las CSP a partir de sus prácticas cotidianas de cuidado. Si bien, por una parte, tuvo como objetivo observar la interacción en sí misma (por ejemplo, al momento del ingreso al centro, de alimentación, de juego) se centró principalmente los significados que expresan los CSP en relación a sus prácticas y durante las mismas.

La herramienta referida se entiende pertinente al problema de investigación dado el acceso a los discursos de las docentes en el contexto cotidiano de sus prácticas de educación y cuidado con los niños. Lo planteado tiene que ver con las características propias de la

herramienta, la cual posibilita la exploración del fenómeno, accediendo a la perspectiva de los propios sujetos (Ameigeiras, 2006).

Ello dio posibilidad de explorar los significados en torno al cuidado, el desarrollo, la educación en PI, en el contexto de las interacciones y practicas cotidianas entre las docentes con los niños. De esta forma permitió acceso a un nivel de detalle en cuanto al fenómeno que se pretendía explorar, por el tiempo y contexto del contacto con los sujetos.

Las observaciones se realizaron en diferentes escenarios en que se daba la interacción entre las CSP y los niños:

- El momento de recepción de los niños cuando ingresan al centro (el primer encuentro)
- El momento de sala (Niveles 1, 2 y 3).
- Momento de juego en el patio, el cual era compartido por nivel 2 y 3. El mismo se daba entre el cambio de turno matutino y vespertino.
- El momento de la alimentación en la merienda.
- Momentos de aseo (cambio de pañal).

Las observaciones fueron realizadas con una frecuencia de dos veces a la semana entre los meses de septiembre (19/9) a diciembre (10/12) del 2022.

### ***Entrevista en Profundidad***

Por otra parte, la entrevista en profundidad fue la segunda herramienta utilizada. La selección de la misma se vinculó también al problema de investigación y a los intereses de la misma, permitiendo mayores niveles de profundidad en torno a los significados. Si bien la observación participante permitió acceder a los significados que dan a sus prácticas cotidianas

durante el discurso que despliegan en el quehacer mismo, la entrevista fue lo que permite dar mayor consistencia al acercamiento de la perspectiva de las docentes.

Se tuvo en consideración para su elección como herramienta que se trata de un tipo de entrevista cualitativa que se caracteriza por su flexibilidad y no basarse en preguntas estandarizadas. La misma posibilita, a través de encuentros cara a cara con las CSP, comprender sus perspectivas en relación a las prácticas de educación y cuidado y cómo conciben su relación con el desarrollo infantil (Taylor, Bogdan, 1992).

Para su desarrollo, se construye un guion conformado por dimensiones temáticas que guiaron la exploración de los temas de interés de la investigación. Las preguntas desarrolladas se ligaron a los requerimientos entendidos en cada entrevista y a cada entrevistada.

### ***Caracterización del Escenario de Investigación***

Para profundizar sobre los significados que construyen las CSP en relación con sus prácticas de educación y cuidado, así como los modos en que las relacionan con el DIT se consideró la necesidad de un diseño metodológico que permitiera la exploración desde el propio escenario en que esas prácticas se despliegan cotidianamente.

Es por lo anterior que la investigación se llevó adelante en un jardín maternal, considerándose el lugar privilegiado para el acercamiento a la cotidianeidad de las CSP y los niños, así como de otros actores involucrados en la misma y que forman parte del ambiente del CEI. Esto posibilitó una aproximación a las narrativas de las CSP en torno a la calidad de cuidados y su vínculo con el DIT, a partir de las entrevistas en profundidad y de las instancias de OP en los diferentes escenarios en que la interacción niño-CSP se daba (los escenarios en que se realizaron las OP se especifican en el apartado específico sobre las observaciones).

Al tratarse de un **estudio de caso**, fue imprescindible la delimitación del mismo. Se considera que tal delimitación queda explicitada en estas definiciones previas: un CEI ubicado en un barrio de la capital, al que asistan niños de entre 12 y 36 meses de edad. Se agrega que se trata de un centro de modalidad privada que no presenta becas de inclusión socioeducativa para el ingreso de los niños.

Al mismo asisten niños de un contexto, en líneas generales, homogéneo en lo que respecta a lo socioeconómico y cultural.

Se trata de un centro ubicado en un barrio de Montevideo con acceso a todos los servicios.

El centro funciona con un horario opcional para las familias matutino, vespertino, doble horario o extensión horaria, en que se agrega una hora más para aquellas familias que lo necesitan. Cuenta con diferentes niveles de educación, uno de ellos es para primera infancia, el cual se divide en: sala de bebés (de 3 a 12 meses) Nivel I (de 12 a 24 meses), Nivel II (2 años) y Nivel III (3 años). Si bien está planteada esta organización, las edades de corte para cada grupo tienen variaciones, lo que llevaba a que los grupos de cada nivel estuvieran conformados por niños de mayor edad. Un ejemplo para dar cuenta de ello es que, por el mes de corte para ingreso, la sala de N1 observada estaba conformada por niños de 18 a 24 meses. Luego había otro grupo de N1 donde el grupo de niños estaba conformado por edades de entre 12 y 24 meses.

Para dar cierta caracterización poblacional con respecto a lo socioeconómico y cultural, de acuerdo al censo realizado en 2011 en Montevideo (DINEM/MIDES) se trata de una de las zonas en que se encuentra el menor nivel de hacinamiento en los hogares, con mejores condiciones en las estructuras materiales de los mismos y registrándose mayor porcentaje de

personas propietarias de sus hogares. Esto da cuenta sobre el acceso a bienes materiales, así como a las condiciones de vida de las personas que allí residen.

En lo que refiere al acceso a la cultura, se registran los mayores niveles educativos en comparación a otras zonas montevideanas (DINEM/MIDES, 2011).

Esta breve caracterización del barrio en el que se encuentra inserto el centro educativo permite contextualizar, en cuanto a la dimensión socioeconómica y cultural, a la población de familias que el mismo recibe, además de la caracterización de las condiciones del entorno en el que los niños se desarrollan.

### ***Caracterización de las Participantes***

Participaron de la investigación cuatro CSP que trabajan con los niños del centro de entre 12 y 36 meses de edad (si bien la investigación se propone inicialmente de entre 0 y 36 meses, en el jardín la edad de corte se extiende a 48) y que han mantenido un vínculo sostenido con los mismos mayor a tres meses. En este caso la docente que tenía menor tiempo de contacto con los niños (no necesariamente como maestra referente pero sí dentro del centro) era de 10 meses.

En relación a los datos de las docentes, las edades de las mismas se ubicaron entre los 25 y 30 años de edad.

Otra variable que se tuvo en cuenta para la caracterización de las participantes tuvo que ver con su formación, la cual tuvo algunas diferencias con respecto a los lugares en que realizaron la carrera como docentes. Dos de las CSP tenían formación en una universidad privada donde la formación se estructura en una licenciatura y tecnicatura; la formación de otra de las CSP había transcurrido en los Institutos Normales de Montevideo del Consejo de

Formación en Educación; y la cuarta CSP tenía formación como docente de inglés, su formación la había realizado en el ANGLO y no era específica de primera infancia.

Otra variable que se tuvo en consideración para caracterizar a las mismas fue el tiempo previo de experiencia con primera infancia, sea como docente o en otros roles (por ejemplo, como auxiliares de maestra). En relación a ello: la docente de inglés tenía 4 años de experiencia previa en primera infancia y 10 meses en ese CEI; una de las docentes había iniciado su experiencia en primera infancia hacía 9 años (M4), primero como auxiliar en otro jardín, y en el centro actual tenía 2 años de experiencia; M2 tenía 3 años de experiencia en primera infancia en el jardín actual, iniciando como auxiliar y sin contar con otras experiencias; por último, M3 contaba con 3 años de experiencia en el CEI como docente.

### ***Criterios de inclusión y de Exclusión***

Se apuntó a trabajar con CSP, en los diferentes espacios del centro en que las mismas desplegaban sus prácticas de educación y cuidado con niños de entre 12 y 36 meses de edad.

Uno de los criterios de inclusión fue la edad de los niños que comprendía a priori entre 12 y 36 meses de edad. Posteriormente esto tuvo variaciones que respondieron a las particularidades de la organización del jardín por salas ya referida previamente.

Este criterio de inclusión responde a dar continuidad a estudios realizados en el país sobre la relevancia de la calidad de cuidados en el desarrollo infantil. Los mismos se han centrado en las edades de los niños de entre 4 y 24 meses de edad (Silva, 2016; Cambón, Silva, Salinas-Quiroz, 2016) dando lugar esta propuesta a profundizar en otras franjas de edades, apuntando a aportar a este campo.

Las observaciones fueron realizadas en el turno vespertino, con una frecuencia de dos veces por semana en el período comprendido entre los meses de septiembre y diciembre del 2022. La distribución de las mismas se pautó de acuerdo a la organización de actividades del centro.

### ***Enfoque Para Pensar los Significados***

Como se ha mencionado previamente, la investigación se enfoca en los significados que las CSP han construido en torno al cuidado de los niños y a la noción de un cuidado sensible en el contexto del vínculo CSP-niño, así como a las relaciones que establecen entre este y el DIT.

Se parte de teorizaciones de Bruner (1995) para la comprensión de los mismos, desde la cual su construcción (de significados) se da en el contacto de la persona con la cultura en la que se encuentra inserta, es decir en el encuentro del sujeto con el mundo. De este modo dicha construcción se da de manera constante, otorgándole sentido al entorno que los rodea y a sí mismo. (Bruner, 1995)

A través de las narrativas de las docentes (que emergieron de entrevistas y observaciones) se apuntó a profundizar sobre los significados que se pusieron en juego acerca del cuidado de los niños en el contexto del CEI, de lo que significa un cuidado sensible, así como el DIT y como entienden que se relacionan. Se toman las narrativas dado que es a partir de ellas que los sujetos construyen lo que les sucede, lo que sucede en su entorno, se explican los acontecimientos, teniendo el lenguaje un lugar central. Con ello, se entiende la centralidad antes referida de la cultura en estas construcciones, donde es a través del lenguaje que se conforman modos de pensar, de concebir y entender las cosas.

Esta perspectiva brinda un sustento teórico para comprender no sólo los significados, sino también las dimensiones que intervienen en su construcción y los modos en que las CSP dan sentido a las prácticas cotidianas con los niños. Cómo se han ido construyendo esos significados se ligan a las trayectorias de las docentes, los grupos de los que han formado parte, la cultura que comparten.

### ***Consideraciones Éticas***

La propuesta de investigación se rigió de acuerdo a la normativa vigente en nuestro país sobre la investigación con seres humanos del Ministerio de Salud Pública: Decreto N° 379/008 y guiada por los lineamientos establecidos en el Código de Ética Profesional del Psicólogo.

Asimismo, estuvo basada en el Art.3 de la Ley Nro. 18211 del SNIS, siguiendo las normas técnicas planteadas para el respeto de los principios de bioética y derechos humanos.

Se apuntó a garantizar el respeto y cuidado de los sujetos participantes por medio de la normativa sobre protección de datos personales: Ley N° 18.331 (Decreto N° 414/009). En relación a esto se entregó al centro, a cada CSP y padres de cada niño una hoja de información que explicitó los fines de la investigación, así como los aspectos éticos vinculados a su participación. En cuanto al registro y manejo de la información se garantizó el cuidado de la misma a través del anonimato y confidencialidad.

En el caso de los niños que no participaron de la investigación, no se registró ningún dato sobre la interacción con las educadoras ni preguntas a esta última sobre el intercambio con esos niños.

Los **beneficios** de la investigación para los participantes se vinculan, por un lado, al aporte de conocimientos sobre la relación calidad cuidados brindada por CSP y el desarrollo infantil desde los significados que dan las CSP a sus prácticas cotidianas en la interacción con los niños, lo cual beneficia la educación inicial en la dirección a una perspectiva más integral, teniendo relevancia para pensar la formación de CSP. Esto se enlaza a la posibilidad de generar aportes que promuevan entornos educativos formales potenciadores del desarrollo infantil temprano, más sensibles y responsivos a las necesidades de niños.

Lo anterior se plantea como beneficios pensados a nivel “macro”, pero se relacionan también a beneficios directos para los participantes de la investigación. Lo anterior se vincula a la posibilidad de generar modificaciones favorables en las interacciones y las prácticas educativas cotidianas del centro que participó de la investigación, potenciando la reflexividad de las docentes en relación a sus prácticas cotidianas.

Si bien se consideró que esta investigación no suponía riesgos para quienes participen a priori, se tuvo en cuenta que ante cualquier tipo de malestar o aspecto de riesgo que se presentara vinculado a la investigación en los/las participantes se brindaría la orientación debida al centro, para el abordaje con las familias y la derivación pertinente si la situación lo requiere.

## Capítulo IV

### Análisis y Discusión

Como se ha referido previamente, para el análisis y discusión se tomaron como fuente las entrevistas realizadas y los datos recogidos de las observaciones.

Por tratarse de una investigación cualitativa, el proceso de análisis y categorización siguió un proceso inductivo en el cual se parte de los discursos de las docentes y los significados que de allí se desprenden para la construcción de conocimientos en torno a la temática de investigación.

Para la codificación de la información (los significados en torno a la calidad de cuidados y el DIT, tomando las narrativas de las docentes) se utilizó como herramienta el software de análisis de datos cualitativos MAXQDA 2020.

Un primer tiempo de análisis implicó el proceso de selección y reducción de los datos obtenidos a partir del trabajo de campo. Tal selección necesaria, dado el volumen de datos que se recogen de la OP y las EP, se realiza a partir de los objetivos e intereses que orientaron este estudio.

Un segundo tiempo estuvo del análisis estuvo dado por el ordenamiento de la información seleccionada, construyendo dimensiones temáticas. Esta fase del análisis ya implicó un mayor acercamiento a las categorías finales.

Por último, y con la utilización de la herramienta MAXQDA, se construyen categorías de análisis finales.

Es preciso destacar que una de las categorías construidas, la que revistió de mayor complejidad fue la referida a “Infancia desde la perspectiva de derechos”, lo cual se entendió

como un analizador en sí mismo. Esta fue la categoría ligada a la *concepción de niño como sujeto de derechos*, la cual, si bien estuvo presente en las narrativas, no se encontró conceptualizada en términos de derechos. Su integración como categoría se sostiene en la relevancia que tiene la perspectiva de derechos de la infancia en relación a la temática investigada.

Por otra parte, a partir del análisis de las entrevistas, surgieron categorías emergentes. Tal es el caso de la formación docente para la primera infancia y los desafíos para la práctica.

Se integra a las narrativas de las entrevistas las observaciones en diferentes espacios en donde las CSP llevan a cabo sus prácticas cotidianas de educación y cuidados.

Por último, la lectura de los datos tomó como sustento el referencial teórico expuesto previamente, el cual permitió hacer dialogar los datos recabados en el campo, siendo ampliado posteriormente por la complejidad que el campo fue presentando.

Al realizar la construcción de categorías, surgen subcategorías, las cuales se presentan en la tabla 1.1 desarrollada a continuación, en conjunto con las unidades básicas de codificación que corresponde a cada una.

**Una aclaración necesaria para la lectura del análisis:** las CSP se encuentran referenciadas como “M1”, “M2”, “M3” y “M4” a modo de distinguir las y resguardar la información de las participantes. No se vincula a ningún dato específico. Cuando se hace mención a los niveles de los grupos se distinguen como N1: nivel 1; N2: nivel 2; N3: nivel 3.

Otro dato aclaratorio refiere a que se nombra a las CSP también como docentes dado que tanto ellas como en el CEI eran nombradas de ese modo, ligado a la formación que tenían. Esto se especifica porque a lo largo de la lectura se encuentra a las entrevistadas referidas como CSP o docentes.

Tabla 1

**Categorías de Análisis**

Nota: Categorías de análisis con sus correspondientes subcategorías y unidades básicas extraídas de las narrativas docentes

<b>Categorías De Análisis Preliminares</b>	<b>Categorías De Análisis Final</b>	<b>Sub-Categorías De Análisis</b>	<b>Unidad Básica de Análisis (Codificación a partir de las Narrativas)</b>
<b>Calidad de Cuidados</b>	Concepciones de Calidad de Cuidados	<p>1. Decodificar las necesidades de los niños</p> <p>2. Docente Como Figura de Cuidados Significativa</p> <p>3. Base Segura</p> <p>4. Disponibilidad de la Figura de Cuidados Secundaria</p>	<p><i>1. saber lo que necesitan; conocer al niño para conocer sus necesidades; priorizar las necesidades de los niños por sobre las actividades planificadas; Lo afectivo es clave, puede estar en un día complicado, hoy necesita estar acá; la necesidad es de la mirada y la atención; cambio en las actividades planificadas cuando los niños necesitan otra cosa.</i></p> <p><i>2. terminás siendo la persona que más ven en el día; ser otro referente de cuidados además de los familiares.</i></p> <p><i>3. generar en los niños sentimientos de seguridad; poner límites pero que sepan que estás disponibles; sentimientos de seguridad como base de los procesos importantes; seguridad para explorar el entorno; ser una persona de confianza para el niño; si el niño no confía en vos no va a aprender nada.</i></p>

			<p><i>4.Importancia de estar disponible; los niños notan la disponibilidad del adulto que los cuida; necesidad del apoyo del equipo para estar disponible.</i></p>
<p><b>Educación para la primera infancia</b></p>	<p>Concepciones sobre Educación para la Primera Infancia</p>	<p>1.Educación-Cuidado-Crianza</p> <p>2.Intencionalidad pedagógica</p>	<p><i>1.El cuidado como lo central; Importancia del vínculo con el niño; prácticas de crianza compartidas con la familia; integrar el cuidado y la educación; crianza como lo que sucede en la familia; diferenciación con el cuidado en el hogar; priorizar las rutinas desde lo pedagógico.</i></p> <p><i>2.pensar lo que quiero que desarrollen; prácticas como la alimentación o dormir que se hacen desde otro lugar; diferenciación del cuidado en el hogar “no somos las madres ni las abuelas”; perspectiva puesta en las prácticas cotidianas de cuidado; marcos institucionales que plantean perfiles de egreso y objetivos.</i></p>
<p><b>Construcción de Ambientes y Relaciones Seguras</b></p>	<p>Construcción de Ambientes Seguros</p>	<p>1.Uso de los Espacios Físicos</p> <p>2.Relaciones Seguras</p> <p>3.Organización del Tiempo</p>	<p><i>1. trabajo mucho esto de sentarnos todos y acompañarnos; que algunas cosas se mantengan estables, ciertos lugares, les da seguridad, ayuda a moverse con mayor autonomía; intento de hacer actividades en espacios variados que se sostengan durante los días de la semana; uso de música para la transición de actividades.</i></p>

			<p>2. Si un niño se siente cuidado, va a haber un aprendizaje; transmitirle al niño yo si te cuida.</p> <p>3. flexibilidad – rigidez de las rutinas “la merienda es ordenada, no hay chance de que te pares”; Es clave que haya mobiliario que organice a su vez diferentes momentos; ir generando ciertos hábitos, de que hay momentos para todo.</p>
<p><b>Desarrollo Infantil Temprano</b></p>	<p>Concepciones sobre Desarrollo infantil temprano</p>	<p>1. Prioridad de la Dimensión Socioemocional</p> <p>2. Singularidades</p> <p>3. El CEI Como Potenciador del DIT</p>	<p>1. Lo afectivo, el vínculo con la docente es central para el desarrollo *- transmitirle al niño “yo te cuida, te acompaño; si hay confianza entre el niño y la docente todo lo demás va a llegar.</p> <p>2. Si bien existen cierto orden esperable de etapas del desarrollo a cada uno le pasan cosas si considero lo ambiental; acompañar a cada individualidad y ayudarlos a sacar su potencialidad; lo más difícil, pensar las propuestas de forma de que acompañen esas individualidades.</p> <p>3. Los jardines aportan mucho, apuestan al cuidado y al desarrollo; desde el vínculo con pares y con otros</p>

			<i>adultos; Los desafíos les gustan pila, a ellos les encanta cuando lo logran.</i>
<b>Infancia Desde La Perspectiva De Derechos</b>	Concepciones Sobre el Niño como Sujeto de Derechos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autonomía</li> <li>2. Participación</li> </ol>	<p><i>1.autonomía porque es algo que necesitan para la adultez; el foco puesto en la autonomía; era necesario el incentivar que ellos pudieran hacer cosas, acorde a su edad, pero que muchas veces por comodidad del adulto no lo hacen; promover el pensamiento autónomo, ir más allá de que se laven los manos solos;</i></p> <p><i>2.respeto por los intereses o gustos del niño; la planificación surge en gran medida a partir de los intereses de los niños.</i></p>
	Desafíos para la docencia en Primera Infancia ( <b>Categoría emergente</b> )	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Formación Académica y Práctica</li> <li>2.Desafíos Sobre la Tarea</li> </ol>	<p><i>1.lo que he aprendido lo aprendí acá; lo teórico realmente no noto que me aportara. Hay poca reflexión, poca crítica en la carrera; Hasta que no te encontrás con un niño, lo que te dicen teóricamente bueno; creo que la formación no me aportó tanto como empezar a trabajar acá; en el contacto con maestras vas armando tu perfil;</i></p> <p><i>2.La educación para la primera infancia, está desvalorizada; Siempre todo queda a criterio de la maestra y para mí eso es una falla.</i></p>

## **Acerca de las Concepciones Sobre Calidad de Cuidados**

Esta categoría con la que se da inicio al análisis pretende dar cuenta de las concepciones sobre la calidad de cuidados que fueron emergiendo en las narrativas de las docentes entrevistadas. La misma se liga a una de las preguntas que orienta la investigación, pero además de ello se trata de una dimensión que toma un lugar preponderante en dichas narrativas.

Resulta importante señalar que el constructo teórico calidad de cuidados (Carbonell, Posada, Plata y Méndez, 2005) enmarcado en la teoría del apego (Bowlby y cols., 1969) será base para el análisis de los emergentes de entrevistas y observaciones en esta categoría. Si bien en un comienzo los desarrollos ligados a este cuerpo teórico se centraron más en el vínculo del niño con los cuidadores principales (a pesar del reconocimiento a otras figuras) posteriormente estos se fueron ampliando, reconociéndose cada vez más la relevancia que otras figuras (familiares y no familiares) tienen en el cuidado durante los primeros años de vida (Howes y Hamilton, 1992; Salinas-Quiroz, 2014, 2015, 2017).

Sobre los estudios de Aisworth (1972) se plantea el constructo teórico sobre sensibilidad materna, el cual refiere al cuidado de la madre en el contexto del vínculo madre-niño y lo caracteriza la posibilidad del adulto de decodificar las necesidades del niño y dar una respuesta adecuada.

A partir de la comprensión sobre lo que significa para el niño y su desarrollo un cuidado sensible, se comienzan a prestar mayor atención a en otras figuras de cuidado. Tal es el caso de las docentes o educadores que trabajan con la infancia temprana, CSP tomando la noción planteada por Salinas – Quiroz (2017) en los Centros de Educación Inicial (CEI), quienes han pasado a ser figuras de cuidado que comparten con las familias la responsabilidad en la crianza

de los niños. Este lugar ha estado enlazado a transformaciones sociales ya que no siempre la educación para los primeros años de vida se dio con las características actuales.

En las narrativas de las docentes durante las entrevistas principalmente, comienzan a ponerse en juego concepciones sobre cómo conciben el cuidado.

### ***Decodificación de las Necesidades de los Niños: la Importancia de “Saber lo que Necesitan”***

En las entrevistas con una docente, al hablar acerca de cómo entiende el cuidado de los niños surge la siguiente expresión:

*“...uno tiene que saber lo que necesitan, lo que quieren, cómo lo quieren”.*

(Entrevista M1, Octubre 2022)

En este fragmento expresa y pone énfasis sobre un cuidado desde el rol docente que debe poder decodificar, es decir, entender las necesidades de los niños. Aparece un modo de significar el mismo donde da prioridad a las necesidades de los niños y una concepción del mismo estrechamente ligado a la noción de cuidado sensible.

Retomando la perspectiva de la teoría del apego, un cuidado sensible es aquel que puede proporcionar un adulto disponible física y emocionalmente en la interacción con el niño, a quien le es posible captar sus necesidades e interpretarlas, respondiendo de manera adecuada y en un tiempo pertinente (Ainsworth y cols. citados por Bowlby, 1986).

Cuando es posible para el adulto desplegar un cuidado con estas características se da cierta sincronía, ajustando sus respuestas a las necesidades físicas y emocionales del niño (Ainsworth, 1973).

La noción de un cuidado sensible aparece ligada a las concepciones que las docentes expresan y los modos de significar el cuidado en este contexto, si bien no lo nombran como cuidado sensible o calidad de cuidados en sí mismo. Como ya se explicitó anteriormente, al hablar de cuidados, y del centro concebido como un espacio de cuidados para los niños, las docentes significan el mismo con ciertas características, una de las cuales se presenta como central y refiere a “*la importancia de leer las necesidades*”, decodificarlas o comprender qué necesitan los niños.

Otra de las docentes expresa:

*“Lo afectivo es clave, esto es clave (señala a la niña está en sus brazos durante la entrevista dormida porque no quiso quedarse en la clase) puede estar en un día complicado, hoy necesita estar acá y ¿es más valioso estar en la clase que en un lugar que está más tranquila? Yo le pregunté dónde quería estar. Va a haber otros momentos en que va a estar en la clase y va a decir quiero esta silla y yo le voy a decir no, te tenes que sentar en esta otra porque es la que hay, pero ahora lo que ella necesita es esto. Y vamos a confiar en que en esos otros momentos va a tener las herramientas para afrontar ese tipo de situaciones”*

(Entrevista M3, Diciembre 2022)

Otra expresión vinculada a las necesidades surge en relación a un encuentro cotidiano con las necesidades afectivas de los niños y la lectura que hacen las docentes

*“...la necesidad es de la mirada y la atención, porque vemos que estamos haciendo algo y vienen y se nos paran adelante pidiéndonos que los miremos. Nos muestran algo o nos dicen algo, pero el pedido es de “mírame”.*

(Entrevista M1, Octubre 2022)

*“A mí me pasa que hay una parte súper importante que es el conocer a cada niño. El conocerlo a todos y no sólo de nombre sino sus características, hay una cuota de suposición y de experiencia, pero es conocerlos. Nosotras tenemos que conocerlos, conocer sus particularidades. Si bien eso que veo de en qué momento necesitas cada cosa puede ser en parte subjetivo, es muy necesario. En el ejemplo de una niña noté que pasaban cosas que antes no pasaban cuando cambia de nivel, que se suma a lo que la familia transmite, una cuestión que la familia plantea y que es una familia que conozco y que no es una familia que venga porque sí. Pero todo ese conocimiento es lo que me permite entender que hoy ella necesita esto. Otro punto importante es que la directora intenta es que se mantenga un equipo fijo dentro de lo posible, justamente por esto”*

(Entrevista M3, Diciembre 2022)

En estas expresiones de las maestras se dice acerca del “estar atentas” a las necesidades de los niños y sobre la importancia que ello significa desde su rol como figuras de cuidado. Surge en las narrativas, principalmente en una de ellas, la importancia de conocer a los niños para que la comprensión de esas necesidades pueda ser más “acertada”, y junto con ello su respuesta

Si se regresa a lo planteado desde la teoría del apego, aparece en lo que las docentes priorizan la noción de un cuidado sensible a las necesidades de los niños, dando suma importancia a poder comprender qué le sucede y pensarse a sí mismas desde un rol desde el

cual es relevante el responder a las necesidades. Esto tiene que ver y retoma el concebirse como figuras de cuidado, en el contexto de un CEI como es el jardín.

Se habla de necesidades como el prestar atención cuando les piden algo, la relevancia de una mirada que brinde confianza, como ejemplos de las necesidades que entienden de relevancia.

En estos fragmentos del discurso de M1 y M3 en particular aparecen aspectos de la interacción con los niños que dan cuenta de cómo ellas lo significan al mismo, ubicando el centro la atención a las necesidades, tratándose de un cuidado atento y responsivo a las mismas.

Es preciso hacer mención para comprender el cuidado situado en las interacciones CSP-niño, que, aunque la sensibilidad se enmarque en climas emocionales positivos, no se trata de amor o calidez, sino que "(...) es producto de una relación recíproca y coordinada donde ambos(as) interlocutores(as) cooperan a nivel emocional y conductual" (Carbonell, 2013; Seifer & Schiller, 1995, citados por Salinas- Quiroz, Silva y Cambón, 2015, p. 31). Este punto se entiende importante dadas las particularidades en comparación al vínculo con figuras de la familia.

Otro modo como las docentes entienden y significan el cuidado surge también en relación a la planificación de actividades y los niveles de flexibilidad que permitan contemplar lo que los niños expresan como necesidades e interés.

*"Otra cosa que pasa es que yo a veces planifico alguna actividad y ese día lo que veo es que ellos necesitan otra cosa, como estar sentados en la alfombra y te están demandando otra cosa y no eso que yo planifiqué. Sino uno de ellos demanda algo distinto. Entonces cambio la actividad porque lo que ellos necesitan es otra cosa"*

(Entrevista M2, Noviembre 2022)

*“También ha pasado de planificarnos cosas y que no salga nada y bueno. Para una actividad habíamos cortado 120 pececitos y no había manera de trabajarlos y bueno. Nos sentamos en mesas, pusimos música y planteamos otra actividad. Porque forzar la actividad para subir a la plataforma para que vean los padres no”.*

(Entrevista M4, Noviembre 2022)

*“...entiendo que suele pasar cuando les está pasando otras cosas que piden más estar con nosotras, por ejemplo, a “F” (una niña del grupo) con esto del nacimiento del hermanito tienen cambios. ”J” (otra de las niñas del grupo) también fue hermana mayor hace poco y tuvo momentos de mayor mimoseo. “F” necesita preguntar 15 veces donde está mamá y se lo respondemos porque necesita procesar por qué ella viene y la hermana se queda en la casa con la madre”.*

(Entrevista M4, Noviembre 2022)

Aquí aparece de manera clara el contemplar las necesidades del grupo en relación a actividades que se planifican, pero vuelve a surgir un aspecto que refería otra docente y que se vincula a conocer a los niños.

Por otra parte, en lo que expresa M4, da cuenta de su posibilidad de posicionarse desde la perspectiva de la niña, pudiendo desplegar estrategias distintas que responden a las necesidades de la misma. La comprensión y la contención se expresan a través de la corporeidad, a través de comportamientos tales como: el abrazar, el tomar en brazos y hablar con los niños, mecer, a la vez que utiliza la expresión “mimoseo”.

Se pone en juego entonces varios puntos sobre la noción de un cuidado sensible. A propósito de esto, retomando lo que Ainsworth (1973) planteó sobre sensibilidad materna,

aquella se trata de centrar su atención en las necesidades tanto físicas como emocionales del niño, siendo capaz de ubicarse desde la perspectiva de este.

Esto a lo que refiere la autora en relación al vínculo niño- madre se piensa aquí en el vínculo con las docentes y un cuidado sensible contextualizado en los CEI y la educación para la primera infancia.

Salinas – Quiroz (2014) al teorizar sobre la especificidad del vínculo de apego niño CSP, da cuenta de los puntos en común que este tiene con el que se da entre la madre y el niño. De este modo, en el contexto de los CEI y de las interacciones sostenidas con las CSP que el niño mantiene, enfatiza la importancia del cuidado sensible como base para que el niño se sienta seguro.

Sobre esto que habla el autor mencionado resulta interesante integrar un fragmento de entrevista que se vincula al generar en los niños sentimientos de seguridad, constituyéndose una docente como figura de “referencia”, donde la docente da sentido a ello.

*“(…) Más que nada, si bien es bueno que conozcan a todas las maestras, que tengan una referencia en el jardín es clave porque da seguridad al niño. Eso es lo que permite además después explorar el entorno y que se sientan seguros haciéndolo”*

(Entrevista M3, Diciembre 2022)

A estos fragmentos de entrevistas en que aparecen las narrativas de las docentes se integrarán las observaciones como triangulación de los datos obtenidos a partir de ambos instrumentos.

### **Observaciones en salas:**

OP, N1, M4: Se observa un niño en N1 que expresa temor a una canción que ponen en clase (se tapa los oídos, la expresión en su rostro es de temor). Se trata de una canción que el grupo de niños conoce porque la docente utiliza en la rutina. En una instancia de observación el niño se queda en los brazos de la auxiliar; en otro momento la auxiliar no está y la maestra refiere que siempre le sucede con algunas canciones

Expresa: *“no sé qué le pasa, es con algunas canciones, no sé si es para manipular y escuchar lo que él quiere”; “otras canciones no le dan miedo”.*

Esto se acompaña de cierta distancia física, es decir, no se aproxima al niño ante la expresión de temor.

En este pasaje de la observación se puede pensar ciertos obstáculos en la lectura de las necesidades del niño que dé lugar a una respuesta que pudiera adaptarse más a la misma y ser más sensible. Parece presentarse cierta distancia entre los modos de significar los cuidados en las narrativas que surgen en las entrevistas de las que se ponen en juego en las prácticas cotidianas.

En este sentido debe contemplarse que son múltiples las dimensiones que se ponen en juego a la hora de la interacción con los niños donde la formación, las experiencias previas, tanto profesionales como personales intervienen. De esto último diversas investigaciones han dado cuenta (Salinas-Quiroz, 2017).

Uno de los puntos que se han investigado es sobre el papel de los MOI y los estilos de crianza de las docentes por sobre los años de formación con los que cuentan, donde se ha visto que los años de formación y certificación o experiencia profesional no necesariamente se

traducían en climas emocionales positivos (LaCasale – Crouch, et. al., 2007, citados por Cambón, Salinas-Quiroz y Silva, 2017).

Pianta y Nimetz (1991, citados por Salinas Quiroz, 2017) van a decir que, en el contexto educativo, como el jardín, la sensibilidad de las CSP es central para que se generen relaciones de base segura. En este sentido, también refuerzan la idea del peso que tiene el historial de vínculos de la figura adulta, al igual que sucede cuando se considera la relación madre- bebé Tal como sucede con el vínculo madre-hija, planteando un papel determinante.

OP N1: al realizar una actividad en que la propuesta era pintar, eligiendo los colores, cuando los niños pasaban para elegir los colores se daba en ocasiones la interferencia de ella en tal elección. Muchas veces ella elegía si el niño no los elegía rápidamente e incluso pintaba algunas zonas de la hoja por el niño.

En relación a este último ejemplo se mencionan ciertos grados de interferencia del adulto en la actividad propuesta al niño. Para poder pensar en torno a la misma, teorizaciones de Ainsworth (1973) aportan a la comprensión, al plantear cuatro escalas para evaluar el constructo de sensibilidad. Para ello tomó en cuenta los siguientes aspectos: 1) sensibilidad - insensibilidad; 2) aceptación - rechazo; 3) cooperación - interferencia, y 4) accesibilidad - ignorar/negligencia (Salinas-Quiroz, 2017)

Esto aportaría para pensar lo ejemplo en relación a un cuidado sensible y a ciertos obstáculos que pueden presentarse en torno al mismo en el contexto del vínculo CSP-niño. Asimismo, cómo las concepciones que puedan construir o los significados no necesariamente acompañen los modos de significar las prácticas.

**Observaciones en la hora en el patio:**

Durante el cambio de los turnos matutino y vespertino, luego de que los niños almuerzan, se destinaba una hora en la que algunos niños duermen la siesta y otro juegan en el patio. Este es un momento en el que fue posible la observación de la interacción entre las maestras y los niños y en donde lo relativo a un cuidado sensible se ponía en juego.

Durante este tiempo se pudo observar que varias niñas de ambos grupos se acercaban a M3 para que las peine. La docente les hacía trenzas en el cabello mientras ellas se sentaban en su falda o a su lado, tratándose de una práctica de cuidado cotidiano.

Se observaba la interacción cálida que acompaña el peinar a las niñas: conversaciones sobre sus rutinas, gestos de afecto como un beso o un abrazo, o gestualidades al conversar con ellas.

En relación a este aspecto, se puede pensar una práctica cotidiana de cuidado, que trascendía el peinar a las niñas en sí mismo (más ligado a una necesidad de peinar como de aseo) sino que la práctica quedaba más significada por el gesto de cuidado y calidez de la docente que ligaba a la misma.

M2 interactúa con los niños durante la hora de juego preguntándole sobre sus rutinas, las actividades con sus familias y se observa un intercambio afectuoso con ellos: los abraza, les da un beso.

Se observa cómo los niños durante ese tiempo de juego por momentos se acercan a alguna de las tres docentes. Hay una niña que extraña a su madre, M1 habla con ella y se quedan sentadas una al lado de la otra. Cuando la niña vuelve a jugar la docente hace referencia a la situación, denotando la posibilidad de decodificar lo que la niña estaba sintiendo e interpretar el sentido de sus comportamientos.

En estos fragmentos de las observaciones es posible ver interacciones de las tres maestras en los que aparecen respuestas sensibles en la interacción con los niños. Se dan intercambios caracterizados por la calidez, como es el caso de M3, así como la lectura sensible sobre las necesidades de los niños, tal como en el ejemplo de M1 cuando habla de “lo que le sucede” a la niña del grupo que nota que demanda más proximidad.

Se puede observar que las docentes se ubican principalmente en una zona del patio y los niños hacen uso del espacio jugando entre ellos principalmente. Por momentos se acercan, solicitan algo a las docentes, se sientan cerca o conversan algo y vuelven a retomar el juego.

BS

Las observaciones posibilitaron pensar en torno a los puntos que se encuentran y los que no con las concepciones que surgieron en las entrevistas. Esto aporta en el sentido de pensar que las prácticas cotidianas con los niños revieron de otras complejidades, donde las docentes pueden integrar una formación, concepciones y modos de entender la educación y los cuidados de determinados modos, pero que en el despliegue de las prácticas pueden ponerse en juego otras dimensiones importantes a considerar. Principalmente se enfatiza tal importancia por lo que puede significar para el niño, dado que se pone en juego a nivel del vínculo con éste.

### ***Las Docentes Como Figuras de Cuidado Significativas***

Al considerar un cuidado sensible por parte de las CPS, se pone en juego otra dimensión de gran importancia y tiene que ver concebirse como figuras de cuidado significativas para los niños. Esto surge enlazado principalmente a dos aspectos. Primero al tiempo que los niños pasan en el CEI donde ellas se encargan de cuidarlos, significando esto como de un impacto importante en la vida de los niños.

En las entrevistas aparece de la siguiente forma:

*“...varios vienen 9 horas y vos terminás siendo la persona que más ven en el día, se levantan y vienen para acá. Los padres lo vieron una hora capaz. De noche lo ven un ratito. Además, imagínate que, si para los adultos a veces se nos hace larga la jornada, para ellos también”*

(Entrevista M1, Octubre 2022)

*“Nosotras somos un adulto referente más y la realidad es que la mayoría de ellos pasa más tiempo con nosotras acá que con los padres. En este centro la mayoría de los niños hace doble turno, o sea que hacen 8 horas de lunes a viernes”.*

(Entrevista M2, Noviembre 2022)

En los discursos de ambas docentes aparece la reflexión en torno al tiempo que cotidianamente comparten los niños con ellas, entendiendo que en muchos casos puede superar el que están compartiendo con las figuras de cuidado de la familia.

Si bien lo anterior se relaciona principalmente por la cantidad de horas y lo que ello puede implicar a nivel del desarrollo, también surge el significarse como figuras de importancia en tanto brindan otros modelos, que pueden oficiar como alternativos de los que tienen en el entorno familiares.

*“...posibilidad de interactuar con otros referentes que no son la familia para dar otra posibilidad que capaz en la familia no está presente. Otra posibilidad de intercambio, de juego, que capaz en la familia no ocurre”*

(Entrevista M2, Noviembre 2022)

Las docentes se significan en los modos de narrarse, situadas como agentes educativos en el contexto del jardín, como figuras de cuidado de importancia en la cotidianidad de los niños, responsables de su cuidado y partícipes en su desarrollo.

Salinas – Quiroz (2014, 2017) ha desarrollado aportes teóricos significativos acerca de vínculo de apego en la infancia temprana con múltiples figuras, profundizando en el vínculo CSP-niño. Tomando aportes de Howes (1999, citado por Salinas-Quiroz, 2017) habla de las figuras secundarias de cuidado, y en relación a ello refiere tres criterios para pensarlas y los aspectos que la hacen constituirse como tales para el niño: 1) que le brinden cuidado físico y emocional; 2) que se dé continuidad del mismo en su vida y 3) cierta inversión emocional. Se vincula a esto lo que la docente refiere y se hace mención con anterioridad.

El autor citado plantea que los niños que asisten a centros educativos, desde edades tempranas construyen modelos operativos internos de forma simultánea (además de los construidos con las figuras primarias familiares) al establecer vínculos de apego con las figuras de cuidado secundarias (Salinas - Quiroz, 2014).

Sus investigaciones aportan a la comprensión de lo que M2 refiere sobre las CSP en y su importancia como figura de referencia en el cuidado del niño. Howes y Smith (1995, citados por Salinas-Quiroz, 2017) publicaron el análisis de una investigación realizada en jardines de Estado Unidos acerca de la construcción de vínculos de apego niña-CSP. Tomando una muestra de 1379 díadas llegaron a concluir que las niñas pueden construir vínculos de apego seguro con sus CSP, independientemente de la calidad del apego con sus cuidadores principales (madres y padres u otro adulto que se ocupe de sus cuidados en el contexto familiar). Este estudio habla sobre los sentimientos de seguridad que puedan ser generados en el vínculo con las CSP para los niños, así como de la referencia en la que puede constituirse la figura de la docente como figura externa a la familia.

En relación a esto, el autor hace referencia a lo que aportan CSP sensibles, quienes ampliarán estructuras que se van construyendo en el entorno familiar, además dando posibilidad de compensarlas cuando este entorno no ha sido adecuado (Lynch y Cicchetti, 1992; Pianta, 1994; Toth y Cicchetti, 1996, citados por Salinas-Quiroz, 2017). Desde esta perspectiva, la calidad de las interacciones y del vínculo CSP- niño tienen una relevancia tal, que debe considerarse a la par de un programa de alta calidad (Pianta y LaParo, 2003, citados en 2017).

Lo anterior va en la línea de reconocimiento de las docentes como figura de cuidado y el vínculo que establecen con los niños en el contexto educativo, dándose la corresponsabilidad en la crianza de los más pequeños de la familia y los CEI (Salinas- Quiroz, 2017). Esta idea de corresponsabilidad por entender a las CSP como figuras de cuidado significativas para el DIT se liga a la noción planteada por Salinas – Quiroz (2017) sobre “Educación Inicial de Base Segura” (EIBS), constructo teórico que articula los aportes centrales de la teoría del apego y la teoría ecológica del desarrollo de Bronfenbrenner (2002) para pensar el desarrollo infantil.

Por otro lado, Pitluk (s/f) al hablar del jardín maternal hace referencia también a la gran importancia que tienen las figuras de cuidado en este contexto educativo.

*“Los modelos adultos (familiares y escolares) tienen un impacto fuerte y contundente en el estilo de sujeto que se va formando. Cuanto más pequeños son los niños más fuertes es la impronta de las acciones y actitudes de las que son parte en sus cuidados y contactos cotidianos. Si comprendemos entonces el valor de las intervenciones adultas en la formación de los sujetos podremos asumir la responsabilidad de acompañarlos en su inserción en el mundo creando espacios de seguridad y confiando en su educabilidad” (p.26).*

### **Constituirse como Base Segura**

En relación estrecha con constituirse como figuras significativas se liga la noción de base segura, en este caso pensando a las docentes oficiando como tal. En los párrafos precedentes se viene planteando su lugar de relevancia en el cuidado de los niños, la importancia de que puedan brindar un cuidado sensible, con posibilidades de decodificar las necesidades y responder de manera oportuna a las mismas.

Ahora bien, todo ello se relaciona a que las CSP, al proporcionar un ambiente sensible y responsivo (porque es lo que se ha profundizado acerca de las figuras de la familia como la madre) oficien de base segura para los niños.

Pensar en un cuidado sensible en el contexto educativo y en la noción de EIBS es inseparable de concebir un vínculo entre el niño y la CSP en que ésta última pueda generar las condiciones en que el niño sienta confianza y seguridad.

Durante las entrevistas, en los relatos de las docentes estos aspectos fueron emergiendo a través de diferentes expresiones:

*“Si ellos están seguros, contentos, con interés, después lo demás va llegando. Este año se ve más después que se repartieron se sintieron más contenidos y se notó”*

(Entrevista M4, Noviembre 2022)

*“Y es eso, el cuidar, que tengan la referencia, y es eso de que ellos se sienten seguros, pero también que uno pone la pauta y que ellos aceptan que pone el límite pero que entienden que voy a estar, que te voy a apoyar”.*

(Entrevista M2, Noviembre 2022)

*“Construir algo cercano, acercarse a ser una persona de confianza para el niño.”*

(Entrevista M1, Octubre 2022)

*“Hay algunos que demandan más cariño, otros que piden a gritos límites, poneme un límite por favor. Otros que estén con ellos para hacer cualquier cosa y sentirse seguros”*

(Entrevista M2, Noviembre 2022)

El generar sentimientos de seguridad en los niños es significado por las docentes como fundamental y ello significa sus prácticas cotidianas de educación y cuidados.

En la entrevista de otra docente emergen narrativas con puntos en común en cuando al concebirse como figuras que tienen que proporcionarle sentimientos de seguridad a los niños, como base para procesos que consideran fundamentales en los primeros años.

*“A pesar de que queremos que se den aprendizajes de otros contenidos sabemos que sin lo emocional y si el niño no confía en vos no va a aprender nada, si la familia no confía en vos el niño tampoco y no va a ser fácil en ese sentido. No es que queremos que se adapten para que dejen de llorar sino para que sientan este como un lugar seguro y se pueda dar su desarrollo de la mejor forma posible”*

(Entrevista M3, Diciembre 2022)

La misma docente habla acerca de la relevancia de generar sentimientos de seguridad en los niños y de cómo entiende que allí reside la base de otros procesos muy importantes. Este es un punto que coincide con los discursos de las demás docentes.

*“Lo importante de poder leer las necesidades del niño porque necesitan ser escuchados, reconocer sus singularidades, prestarle atención y es lo que le permite sentirse seguro. Si eso*

*no pasa no te van a reconocer como una referente, no van a aprender. Como cuando son bebés, por ejemplo, no es sólo darle de comer, es verte a vos reiteradamente, es cambiarle el pañal, sino nunca se va a adaptar sino nunca van a construir nada. A estas edades si no está el vínculo afectivo no es posible lo demás, es importante el estar a la altura, el darle un abrazo”*

(Entrevista M3, Diciembre 2022)

Aparece en estos fragmentos cómo la docente va dando sentido a los aspectos que concibe como centrales en relación a los sentimientos de seguridad que pueden aportar al niño desde su rol, de qué modo, a través de prácticas cotidianas, así como la importancia de la continuidad de las interacciones, posibilita que ellas se constituyan como una figura de cuidados para los niños y como una base segura. Allí donde la docente describe como el estar, sostener al niño, ser sensible y atenta a sus singularidades, lo cual posibilita “todo lo demás”, es donde pone en juego la noción de base segura, aunque no lo haga nombrándola directamente según el constructo teórico.

Por otra parte, resultó de aporte integrar pasajes de las observaciones donde se considera que emergieron aspectos relacionado:

OP N2: una niña de N2 llora y M1 la abraza y se sienta en su falda durante la clase. (de ambas docentes). En otro momento, cuando tienen la clase de canto, a la misma niña expresa temor por el sonido de los instrumentos y llora, M1 vuelve a quedarse con ella. Progresivamente canta las canciones hasta que la niña comienza a aplaudir y se comienza a integrar en la actividad. Si bien se queda toda la actividad con M1, logra integrarse. Se puede considerar que M1 oficia como base segura.

Este aspecto resulta fundamental en el desarrollo de los niños pequeños y para los procesos de aprendizaje de acuerdo a lo que han planteado a partir de investigaciones

realizadas. Las mismas han dado cuenta que la seguridad en el vínculo entre el niño y la CSP amplían las posibilidades de exploración en el aula, convirtiéndose las CSP en un recurso para ello (Oren, 2006, citado por Salinas- Quiroz, 2017). Esto potencia la

*“(..) variedad de oportunidades de aprendizajes, de interacciones exploratorias con objetos y personas que alcanzan sus niveles óptimos con el apoyo de la figura de apego; el apego seguro niña-csp se asocia con las actitudes de la niña hacia sí misma; con la percepción sobre su propia competencia; con logros en el lenguaje; con la valoración sobre su sociabilidad; y con el florecimiento de habilidades cognitivas y atencionales”* (Seifer y Schiller, 1995 ; (Peisner- Feinberg y Burchinal, 1997; Peisner- Feinberg et al., 1999 citados por Salinas- Quiroz, 2017, p. 26).

Como queda plasmado en los fragmentos de entrevista y en las observaciones, el generar sentimientos de seguridad en el vínculo forma parte de las concepciones desde las que las docentes entienden el cuidado desde su rol, otorgando sentidos a sus prácticas.

Se considera que las docentes entrevistadas integran en sus significados de modo muy potente el concebirse como figuras de cuidado significativas en el vínculo con los niños, donde asumen una responsabilidad compartida con la familia; y en función de lo anterior, el impacto que sus prácticas pueden tener en la vida de un niño, así como el potencial de lo que pueden hacer acompañando su desarrollo.

### ***Acerca de la Disponibilidad de las CSP***

Por último, a modo de cerrar esta categoría, otro significado que emerge relacionado a la dimensión del cuidado de los niños refiere a la disponibilidad de las CSP. Este aspecto tendrá

un desarrollo más acotado, lo cual se debe a que es un punto que no se presenta con tanta insistencia, pero que se agrega porque se considera de gran importancia.

El mismo se relaciona a la disponibilidad física y emocional del adulto, la cual es fundamental para poder conformarse en una figura de cuidado para el niño, sea primaria o secundaria.

Este aspecto surge en las entrevistas en relación a ciertos niveles de reflexión sobre lo que el estar disponible significa para las docentes y el lugar que le dan a tal disponibilidad para el desarrollo de su tarea.

Una de las docentes pone énfasis en la relevancia de estar disponible y de la respuesta que entiende ello produce en los niños:

*“Ellos notan cuando estás disponible afectivamente y eso es muy importante. Yo siento que estoy disponible y que el vínculo es posible desde ahí. Más que nada, si bien es bueno que conozcan a todas las maestras, que tengan una referencia en el jardín es clave porque da seguridad al niño. Eso es lo que permite además después explorar el entorno y que se sientan seguros haciéndolo”*

(Entrevista M3, Diciembre 2022)

En este caso surge de manera muy directa la referencia a que es necesaria tal disponibilidad afectiva, como base para que se produzca un vínculo en el que el niño se sienta seguro y posibilite procesos importantes.

Pero por otro lado también aparecen discursos en los que el encontrarse disponibles para el cuidado de los niños y el responder a sus necesidades no siempre encuentra las mismas condiciones. Otra de las docentes introduce este aspecto, el cual refiere a cierta

dimensión de la demanda que puede significar la tarea y donde enfatiza la necesidad de algunas estrategias a nivel del equipo.

*“Hay días que llegas cansada y no quieres saber de nada y está bueno darte cuenta, pedir que una compañera que se encargue”*

*“A veces es más difícil porque venís cansada, el esfuerzo es el doble”*

(Entrevista M4, Noviembre 2022)

*“En mi paralela nos apoyamos que ella o yo me encargue un rato más o nos tomemos un ratito más en el patio. Es importante conocerte más vos”*

(Entrevista M4, Noviembre 2022)

*“Claro, a veces me sale, a veces no. Hay días que son más fáciles hay otros que son más difíciles. La idea es respetar eso para centrar mis prácticas, intento”*

(Entrevista M4, Noviembre 2022)

Lo interesante que se desprende de aquí, es que surge la importancia de sostenerse en el equipo de pares, donde manifiestan encontrar o haber construido estrategias de cuidado para desarrollar la tarea cuando esta se torna de una demanda superior a lo que pueden responder.

En relación a este punto que la docente refiere, interesa plantearlo en torno a la tarea docente, así como a la importancia del cuidado de los equipos.

Considerar la necesidad o importancia del cuidado de los equipos docentes en sus prácticas cotidianas con los niños conlleva repensar ciertos aspectos propios de la tarea docente en PI. Esto refiere, entre otros puntos, al reconocimiento de las docentes como figuras garantes de los derechos de los niños, en tanto su tarea tiene como objetivo garantizar un

desarrollo integral (Etchebehere, 2017). El CEI, y en ese contexto institucional – organizacional – las docentes y el centro comparten la responsabilidad en el cuidado del niño durante su primera infancia.

Dadas las particularidades de este momento de la vida de un individuo, a las que se ha hecho referencia a lo largo de la tesis, significa para la docente un compromiso emocional importante. Parte de la tarea docente en PI es tal compromiso, ligado ello a la disponibilidad afectiva a la que refiere la docente en el fragmento de entrevista (M4).

A modo de interrogante que abra líneas a continuar pensando ¿Existen condiciones institucionales favorecen interacciones (un cuidado sensible) entre las docentes y los niños ¿Cuáles son las condiciones que se podrían considerar necesarias para las CSP entendiendo su rol y tarea en el lugar como figuras encargadas de los cuidados de los niños pequeños?

A partir de esta subcategoría, surge el interés por pensar la disponibilidad de la docente para desarrollar su tarea (pensando la misma en clave de Derechos) y las condiciones a nivel del CEI e institucionales que pueden potenciarla u obturarla en la práctica cotidiana.

### **Concepciones de Educación Para la Primera Infancia**

Otra de las categorías que se desprende a partir de las entrevistas y observaciones es la relativa a las concepciones sobre la educación para la primera infancia. Al desplegarse las narrativas docentes emergen significados sobre la educación para los primeros años, donde las nociones de cuidar y enseñar toman lugares centrales, apareciendo por momentos fuertemente integradas y, en otros, como nociones que deben separarse.

Por otra parte, surge un énfasis en la diferenciación entre el cuidado hacia los niños en ese contexto específico que es el jardín, en comparación al que se da en la familia. Tal diferencia la relacionan específicamente en relación a las figuras de cuidado que forman parte de cada uno de estos ambientes, y a la importancia a que esa diferenciación sea clara para el niño.

Estos aspectos, expuestos a modo general e introductorio, puestos en juego en los significados de las docentes, donde la integración de algunas nociones entra en tensión, se ligan a complejidades propias del desarrollo histórico del campo de la educación para la primera infancia.

Con lo anterior se hace referencia a concepciones que han estado vinculadas a diferentes posiciones dicotómicas, como el cuidado y la educación, asociándose el primero a lo asistencial y a la modalidad de guardería (como espacio donde no sucede nada ligado a la enseñanza) y donde estas dos dimensiones no son posibles de integrarse. Si bien, se ha apuntado a superar esta mirada restrictiva y dicotomizada de la educación para la primera infancia que saca una dimensión fundamental como es el cuidado, aún se hace presente en los discursos.

Los significados se construyen en el contacto con la sociedad y en el continuo intercambio del sujeto con ella (Bruner, 1995). El modo en que ha sido pensada y definida la educación para este momento de la infancia a lo largo de la historia, el valor que se le ha dado y se le da actualmente desde las instituciones de la sociedad (familia, institución educativa, instituciones encargadas de la primera infancia, políticas estatales para la atención y educación) va a verse cristalizado en las narrativas de las docentes, porque es en ese intercambio que han construido las mismas.

De acuerdo a Soto y Violante (2005), el desarrollo de la educación infantil ha sido reciente en el país y la región, sobre todo pensada con contenidos propios y diferenciada de una respuesta a necesidades laborales de los padres (concepción arraigada a los orígenes, al modelo de guardería – como formato asistencial en donde lo educativo no transcurría: educación y cuidados se escindían).

De acuerdo a Pitluk (2019) se han presentado, y aún sucede, varias dicotomías en relación a la educación para la primera infancia, algunas de las cuales se ponen en juego en las narrativas de las docentes, como se viene mencionando. La autora habla de los legados que ha dejado el origen de la educación inicial, algunas de las cuales han sido aportes con potencia. Pero otros han oficiado de obstáculo a la hora de pensar una educación integral y contemplar la especificidad de la misma, asociados con posiciones dicotómicas en relación a dimensiones que componen este campo (de la educación).

### ***Educación- Cuidado - Crianza***

Ahora bien, de qué modo aparece pensada la educación para la primera infancia en las narrativas de las docentes sería la primera pregunta que da paso al planteamiento de la primera subcategoría emergente.

Cuando las docentes hablan sobre la educación y hacen referencia a lo que consideran relevante en la misma surgen las siguientes expresiones:

*“Para mí lo central es el cuidado, lo más cercano a la casa posible. Hacerlos sentir lo más cercano a su casa posible. Desde ahí generar una relación. Creo que desde el vínculo es desde donde surgen las demás cosas”.*

(Entrevista M1, Octubre 2022)

*“(…) sobre todo a esta edad lo primero que yo tengo que formar con ellos, al comenzar, es un vínculo (habla de la educación para la infancia temprana). El vínculo es la clave en un centro de primera infancia, para que después se logren otras cosas, los aprendizajes, hábitos, cualquiera que sean los objetivos del centro. A veces las personas piensan en un jardín como algo que tiene que ser vistoso, llamativo, lleno de mil propuestas y está bueno porque eso le brinda experiencias, pero para mí primero hay que abrazar esa infancia y hay que poder generar ese vínculo con el niño y ver por dónde lo podemos ayudar, porque también surge eso. En dónde vos lo podés ayudar”.*

(Entrevista M1, Octubre 2022)

Surge en otra de las entrevistas sentidos comunes a los anteriores:

*“Primero obviamente en los cuidados, en cambio de pañales (…) Para mí, el lugar del jardín es acompañar en el crecimiento (…)”*

(Entrevista M2, Noviembre 2022)

En estas primeras expresiones que aparecen en las narrativas docentes el cuidado, las prácticas ligadas al mismo y el vínculo CSP-niño surge como centro. En todos los fragmentos, al hablar de la educación, ubican en un lugar de relevancia el cuidado y las características del vínculo con el niño, destacándolo como una característica de la educación temprana.

En relación al fragmento de una de las docentes emerge una diferenciación con respecto a los cuidados en relación al hogar y al CEI que permite pensar en torno a los significados del mismo que emergieron.

*“(…) siempre la diferencia de que nosotras no somos las madres y no vamos a criarlos. Vienen acá para ayudarlos en otros aspectos. Vienen acá y hay muchas cosas que, si bien hacen en casa como la alimentación, el dormir, el jugar, pero se hace desde otro lugar, no somos las madres ni las abuelas”.*

(Entrevista M2, Noviembre 2022)

Si bien refiere a las prácticas comunes entre ambos contextos, aparece una diferenciación sobre los modos de significar la crianza, donde interesa en primer término detenerse ya que se pone en juego en la forma en que se concibe la educación para la primera infancia. No obstante, y se señala nuevamente porque se considera importante que no se pierda de vista, la docente habla de la importancia de las prácticas de cuidados como parte de las prácticas que se enmarcan en la educación en primera infancia.

Argón (2001, citado por Soto y Violante, 2008 p. 25) aporta a pensar la crianza cuando la define como “(…) aquello que implica las funciones de cuidado, socialización y adquisición de la identidad en un marco de afecto que permiten el crecimiento y la autonomía” (p. 105).

Entendida de esta forma, la crianza puede ser asumida por la familia, el jardín u otras instituciones y se entiende como el proceso educativo que caracteriza a los primeros años de vida de los niños. La misma transcurre en diferentes escenarios (Soto y Violante, 2008).

Pero esta noción de crianza por momentos encuentra mayores obstáculos para ser integrada en las concepciones docentes, quedando asociada exclusivamente a lo familiar, como sucede en el fragmento. Como se menciona al inicio de la categoría, esto se entiende vinculado a los modos en que la sociedad ha entendido la misma, así como a la infancia temprana;

poniéndose en juego formas en que la crianza ha sido pensada, como una tarea dada en la familia, lugar donde se encuentran las mejores condiciones para ello.

Otros puntos ligados a los significados en torno al cuidado y la historia de la educación refiere M1:

*“(...) lo pienso como un lugar de cuidados, pero ojo porque hay mucha gente que piensa que todos los centros son guarderías y no es lo mismo porque no es lo mismo sólo cuidar que enseñar”.*

(Entrevista M1, Octubre 2022)

Con respecto a la historia de surgimiento de los centros de atención a la primera infancia, cabe destacar que la misma resulta como productora de sentidos que aún se sostienen, y que se puede pensar también en relación al fragmento precedente.

Lo que refiere la docente puede entenderse asociado a la dicotomía abordada previamente entre cuidar y enseñar, relacionado a una idea anterior de guardería, la cual se ha cuestionado por su asociación a prácticas catalogadas como netamente de asistencia. Esto lleva muchas veces al esfuerzo por adjudicarle intencionalidad pedagógica a todo lo vinculado con la crianza para tener cierta validación y carácter educativo (Soto y Violante, 2008). Pitluk (2019) ha hablado de un esfuerzo por la primarización, hablando sobre el esfuerzo por incluir contenidos propios de niveles más avanzados. Esto no se presenta en lo que las docentes refieren ni surge de las observaciones, pero resulta importante destacar como algo que las autoras han dado cuenta de ello como parte de lo que se ha visto asociado a una búsqueda de cierta definición y legitimidad.

A partir de lo presentado resulta pertinente preguntarse: ¿es posible pensar el cuidado separado de la educación?

En relación a la distinción que por momentos ha aparecido entre cuidar y educar, se tomará el planteo de Gerstenhaber (2004, citado por Soto y Violante, 2008) que propone que cuidar y educar son dos términos que no se pueden separar: “Debemos educar mientras cuidamos y cuidar mientras educamos” (p.69).

Cuando se habla de educación para la primera infancia se habla de educar, enseñar, estimular...pero el punto de encuentro se ubica en la importancia de que el adulto brinde contención en ese cuidar, acune, no sólo físicamente sino también desde lo psíquico, estimule en el contexto de un ambiente que, de seguridad al niño, que lo acerque al mundo para que se pueda integrar progresivamente al mismo (Soto y Violante, 2008).

Pitluk (2019) realiza un análisis sobre las dicotomías en torno a la educación para la primera infancia, planteando que producen obstáculos en las posibilidades de pensar la misma desde una perspectiva compleja e integral.

Un ejemplo de lo que se menciona en el párrafo anterior es la división entre educar y cuidar, división que por momentos tensionan las propias concepciones de las docentes. La autora antes referida agrega al hablar de esto que tal dicotomía puede ponerse en juego en las prácticas docentes y en los modelos de intervención (Pitluk, 2019). En la misma línea de los planteos de Gerstenhaber (2004, citado por Pitluk, 2019) refiere que si se concibe la educación para la primera infancia desde esta mirada más restrictiva se pierden posibilidades de concebir una educación que implica cuidar, teniendo en cuenta que cuidar también significa educar, dado que educar a los niños en sus primeros años tiene que ver con cuidarlos, cuidar su desarrollo y su crecimiento (Pitluk, 2019).

Se considera que en estos fragmentos de las narrativas se pone en juego una búsqueda de definición o más específicamente de construir una identidad para la educación para la

primera infancia de la que hace referencia los autores. Si bien se han dado importantes avances (que se cristalizan en niveles más generales, en la construcción de marcos curriculares y propuestas de formación para los agentes educativos, y en niveles más particulares en los discursos de las docentes que integran la dimensión del cuidado como parte de pensar la educación para la primera infancia, contemplando las especificidades de estas edades) resulta necesario continuar trabajando en dimensiones como las abordadas hasta aquí, y posiblemente en otras.

El comprender estos procesos en relación a la historia y desarrollo se vuelve necesario y permite continuar trabajando y ampliando la reflexión en torno a estas posturas dicotómicas que resultan restrictivas.

Con respecto a la diferenciación que surge en la narrativa de la docente M2 se pueden pensar dos lecturas posibles, que permiten ampliar a comprensión sobre el tema: en primer término, sobre la forma de concebir la educación, donde se establece cierta relación de la crianza como algo vinculado sólo a lo familiar (como ya fue mencionado y desarrollado).

Pero, se puede pensar también que surge un nivel de diferenciación necesaria e importante entre familia y CEI. En el jardín efectivamente las CSP realizan tareas que también los cuidadores primarios llevan a cabo en el hogar (cambiar pañales, alimentar, acompañar al niño en el descanso, etc.) y que M2 señala, pero refiriendo que suceden “de forma diferente”. Esta diferencia se puede pensar vinculada a necesidad los procesos de reflexión y revisión que enmarcan las prácticas de cuidado que las docentes desarrollan en los CEI, evitando que se produzcan confusiones en los vínculos CSP-niño que perjudique el desarrollo de este último, permitiendo la reflexión sobre aspectos ideológicos, dando lugar a que las mismas tengan objetivos que las orienten (Pitluk, 2019).

Pitluk (2019) al hablar del jardín y el entorno familiar, plantea que la educación formal o profesional no significa distanciarse de aspectos que tienen que ver con la dimensión afectiva y vinculares ligadas a la crianza, pero sí se va a distancias de lo estrictamente familiar.

Se entiende que en una línea similar otra docente integra los cuidados en su narrativa, donde los significa con las particularidades que le imprime lo educativo:

*“Lo propio y que hay que priorizar son las rutinas, es desde lo pedagógico pero los modos en que se dan esos momentos. Por ejemplo, el momento del almuerzo. Tiene algo la educación para la primera infancia que parece mucho más humana donde se concibe esto, los cuidados, lo más cálido, las necesidades, que en otros niveles no se concibe. Que esos momentos sean respetuosos y más cálidos, que sean tranquilos, que el foco sea que estamos comiendo. Antes estaban todos juntos, los que comían y los que no. Ahora lo hablamos en el equipo y lo ideal es que no porque es un relajo y no es el clima ideal. Lo mismo si pensamos en el cambio de pañal, a veces con los tiempos reales es difícil. Yo les digo a las chiquilinas que lo hagan en el baño si pueden porque tenes todo ese recorrido de ir hablando con el niño, lo subís al cambiador, hablás con él, le pedís permiso, le tocas el cuerquito”*

(Entrevista M3, Diciembre 2022)

En este fragmento de entrevista M3 se encuentra hablando de la educación para la primera infancia, ubicando los cuidados cotidianos como centro e integrando lo pedagógico. Cuando describe fragmentos de momentos que entiende importantes como el cambio de pañales o la alimentación y los modos en que deberían ser acompañados por las figuras de cuidado, otorga a esas prácticas un espacio central en la educación. El cuidado parece

totalmente integrado a la concepción que propone de educación, con la especificidad de lo pedagógico.

En esta misma línea la docente refuerza la idea refiriendo:

*“Los cuidados más cotidianos me parecen clave para la educación para la primera infancia, ser cuidadosas con las palabras, con lo que decimos acerca de su cuerpo, de la alimentación y pensar en las repercusiones que tienen”*

(Entrevista M3, Diciembre 2022)

A modo de cierre en este apartado resulta importante señalar que a la hora de significar la educación para la primera infancia el emergente central fue el cuidado, sensible y responsivo a las necesidades del niño, enmarcado en el vínculo docente-niño de calidez. No obstante, por momentos en las concepciones sobre la educación se ponen en juego tensiones que se entendieron propias del desarrollo histórico de este campo, sobre el cual es importante continuar trabajando para superarlos dado que pueden producir miradas restrictivas sobre los procesos educativos, operando sobre las prácticas docente.

### ***Intencionalidad pedagógica***

En estrecha relación con lo que la docente plantea en el fragmento que cierra el apartado anterior, surge como subcategoría vinculada de intencionalidad pedagógica (Soto y Violante, 2008). En las narrativas en torno a la educación fueron emergiendo los sentidos que las docentes dan a las prácticas cotidianas dado que la forma en que conciben la primera se encontró inevitablemente relacionada a cómo piensan sus prácticas, a qué dar prioridad, a los objetivos que orientarán las mismas.

En relación a la misma, se toma en primer lugar un aspecto que se señala por parte de una de las docentes (que se retoma del apartado anterior en relación a las concepciones sobre educación para la primera infancia) y que se liga a la diferencia que entiende entre lo que sucede en el hogar y en el jardín, si bien se dan las mismas prácticas de cuidado.

Se retoma un fragmento donde se expresa tal diferencia:

*“(...) Vienen acá para ayudarlos en otros aspectos. Vienen acá y hay muchas cosas que, si bien hacen en casa como la alimentación, el dormir, el jugar, pero se hace desde otro lugar, no somos las madres ni las abuelas”.*

(Entrevista M2, Noviembre 2022)

El sentido dado por la docente se puede entender ligada a la especificidad de la práctica docente, diferenciada entre las prácticas de cuidado que ellas realizan en el jardín y las que se dan en el hogar.

Como se hace mención, tal diferencia puede comprenderse en relación a que las mismas prácticas son planteadas con sentidos diferentes de acuerdo al entorno en que se desarrollan, caracterizándola una intencionalidad y un proceso reflexivo, con objetivos, y con ciertos niveles de sistematización en las prácticas docentes. A diferencia de lo que sucede en general en el hogar, donde las prácticas de cuidado se caracterizan por no tener estos procesos. No obstante, se trata de una lectura posible en relación a lo expresado por la docente, pero teniendo en cuenta que no se cuenta con los elementos suficientes, lo cual impide profundizar en ella.

Para continuar pensando en torno a estos sentidos otorgados a las prácticas y a los modos en que aparece integrada la noción de intencionalidad pedagógica, se agrega un

fragmento de otra entrevista en el que la docente habla de las mismas y cómo considera que les aporta a los niños:

*“...si, yo creo que le aporta dependiendo desde la perspectiva que uno le ponga, porque si uno lo piensa uh yo tengo que cambiarle el pañal o darle de comer porque los padres no lo hacen (a modo de queja). Eso se usa mucho en educación inicial y lo habrás escuchado. Pero también está bueno pensarlo como algo que estoy aportando en esto que tiene que ver con transmitirle al niño “yo si te cuido, te acompaño”.*

(Entrevista M1, Octubre 2022)

En dicho fragmento de la entrevista se puede plantear la intencionalidad que se les imprime a las prácticas de cuidado. Si bien se trae a cuestión comparándolo como modos que coexisten dentro del ámbito educativo donde compara la ausencia de esa intencionalidad o reflexión sobre las prácticas de cuidado, hay sentidos vinculados a la intencionalidad que la docente “asigna”, que la diferencia de prácticas intuitivas en las que no se encuentra presente.

Lo que debe también destacarse en este caso es, que, si bien surge la idea de cierta intencionalidad asociada a la práctica, con un objetivo que se orienta a generar en el niño sentimientos de seguridad, no aparece lo suficientemente conceptualizado (de intencionalidad pedagógica o de la importancia de un proceso reflexivo sobre las prácticas). Esto se puede ver cuando se da la comparación de las prácticas dentro del ámbito educativo pero que aparece como una dimensión que queda a criterio de las docentes más que como una dimensión que forma parte de pensar la educación y las prácticas en primera infancia.

Por otra parte, los sentidos con que ligan las prácticas aparecen enlazados a la existencia de un proyecto del CEI, que enmarca, da objetivos orientadores para la planificación anual, así como a marcos institucionales más amplios. Estas dimensiones aparecen en las

narrativas de las docentes, articulándose con la noción de intencionalidad pedagógica porque todos estos marcos ofician de cierta orientación para sus prácticas cotidianas.

En las entrevistas las docentes hablan de estos aspectos a partir de expresar:

*“Nosotras tenemos perfiles de egreso, se nos plantean cualidades para pasar de nivel. Hay objetivos docentes y marcos curriculares que uno tiene que acompañar. Está la tarea esa también”*

(Entrevista M1, Octubre 2022)

*“Nosotras tenemos para planificar un marco en el jardín que es por competencias y yo trato de priorizar en algunas cosas”*

(Entrevista M2, Noviembre 2022)

Aquí se da cuenta que ellas sitúan las prácticas en relación al marco del jardín y el marco general (Marco Curricular para la Primera Infancia, 2017; Ley General de Educación Nro 18.437, 2008) a partir de los cuales expresan cierto margen de flexibilidad para la toma de decisiones.

En otro fragmento de entrevista, lo relativo a la intencionalidad pedagógica surge de la siguiente manera:

*“Pienso en que quiero que se lleven. Entonces lo que está bueno es pensar qué quiero que desarrollen, por ejemplo, jugar un bingo, pero el objetivo era promover la socialización con pares y los cuidados sobre el cuerpo del otro porque hemos notado en el grupo cierta dificultad en eso”.*

(Entrevista M1, Octubre 2022)

En la expresión de M1 surge en este momento algo directamente vinculado a la intencionalidad pedagógica, donde da cuenta en su narrativa de que hay un objetivo que orienta, una intencionalidad que es pensada en relación a esa práctica. Esto además es nombrado, cuando dice que piensa “qué quiere que se lleven”. Resulta significativo este fragmento dado que se encuentra más próximo a una conceptualización de intencionalidad pedagógica que la docente explicita en su narrativa.

En relación a esto, Pitluk (2019) va a plantear que:

*“(...) el jardín maternal desarrolla una tarea educativa, en la que se integra lo asistencial y lo pedagógico. Esto significa que, con intencionalidad pedagógica, se desarrollan actividades de diferentes tipos: propuestas de enseñanza propiamente dichas (lúdicas y no lúdicas), momentos de juego espontáneo, actividades cotidianas realizadas desde una mirada educativa (...)” ( p. 17).*

La docente habla del sentido pedagógico que es pensado para las actividades, agregando una especie de objetivo de mayor amplitud, “*qué quiere que se lleven*”, en relación a los aprendizajes posibles, y que parecen orientar sus prácticas.

Esto, en el caso de M1, aparece como otra prioridad el orientar sus prácticas a la generación de vínculos seguros con los niños, como prioridad en comparación a ciertos aprendizajes o contenido:

*“(..) de aportarles algo que para su adultez que sea significativo. Si yo le enseño a escribir obviamente va a ser significativo, pero eso lo va a aprender más adelante, inglés también. Entonces para mí en este nivel hay que poder aportar otras cosas. Entiendo que pienso de esta forma, porque me gusta la docencia, elegí hacer esto. Habilidades para su adultez...”*

(Entrevista M1, Octubre 2022)

La intencionalidad pedagógica va emergiendo en relación a diferentes aspectos que las docentes mencionan a modo de ejemplo, vinculando a diferentes áreas del desarrollo que han considerado prioritarias. Resulta importante de agregar algunos de estos fragmentos ya que da cuenta de los sentidos que va cobrando la misma:

*“Veíamos que era necesario el incentivar que ellos pudieran hacer cosas, acorde a su edad, pero que muchas veces por comodidad del adulto no lo hacen. Y es verdad que da un trabajo más grande, si yo, por ejemplo, guardo las cosas que utilizamos por ellos ahorro tiempo. Pero si uno apuesta a que ellos lo hagan para que vayan ganando autonomía...yo traté de apuntar a esas cosas y que todas las propuestas también apunten a trabajar con el lenguaje”*

(Entrevista M2, Noviembre 2022)

Lo central, en cuanto al sentido ligado a este tema, lo explicitado por M2 entre su práctica en que da tiempo y acompaña al niño sin *“hacer las cosas por él”* porque hay un sustento de fondo desde el cual se entiende que eso significaría coartar un proceso que tiene un objetivo (ampliar la autonomía del niño, tan importante en su desarrollo). En este punto es donde se entiende, aparece ese espacio para la reflexión y surgen aspectos formativos (teóricos y sobre la experiencia) de las docentes en el despliegue de su práctica. En definitiva, es donde surgen aspectos directamente ligados a una intencionalidad pedagógica con respecto a las prácticas.

Lo anterior se enlaza directamente con pensar la pedagogía, dado que esa posibilidad de dar espacios para la reflexión sobre las prácticas cotidianas que desarrollan las docentes, en las que se puede otorgar cierta intencionalidad, delinear objetivos, que permita contemplar las

características y necesidades específicas que tienen los primeros años, refiere directamente al campo de la pedagogía. Se trata de lo que parece distinguir la práctica docente de otras prácticas.

Peralta (2008) quien, al hablar de la primera infancia propone que intencionadamente se puede favorecer la educación destinada a la misma, lo cual da lugar a ciertas “regularidades” para que se desarrolle lo que concibe como el fenómeno educativo.

Para Soto y Violante (2008) la pedagogía, que ellas conceptualizan de la crianza, como ya se menciona en reiteradas ocasiones, no está limitado o circunscripta a un ámbito más “formal” de educación, sino que apunta a pensar la educación del niño en esta etapa de la infancia en diversos ámbitos.

En sus teorizaciones el foco está ubicado en que lo necesario es sostener espacios para construir teóricamente y reflexionar acerca de la educación para esta etapa de la vida, con las particularidades de la educación y la enseñanza a estas edades y tomando en cuenta las diferentes dimensiones puestas en juego: socio histórica, política y pedagógico-didáctica (2008). Asimismo, y considerado como punto en relación con lo que las entrevistadas le otorgan un sentido pedagógico, las autoras refieren la importancia del mismo y que, de no encontrarse, las prácticas cotidianas o los “haceres intuitivos” quedarían únicamente en eso, en un conjunto de prácticas sin posibilidad de que sean comunicables y ello colabore con la toma de conciencia y la socialización de los saberes disponibles (Soto y Violante, 2008).

Entonces, la distinción que marcan al hablar de la pedagogía de crianza se vincula justamente a esta posibilidad de espacio para la teorización y reflexión que permite la “toma de conciencia” sobre las prácticas de crianza (2008). En esta línea resulta un aporte a la comprensión de los sentidos que las docentes (como M1) dicen en los fragmentos previamente incluidos.

Lo que se destaca como importante es que en estos ejemplos de los que las entrevistadas hablan y va presentándose la noción de una intencionalidad pedagógica en sus prácticas, pero no en todos los casos surge como una dimensión claramente conceptualizada. Por este motivo es que se considera sumamente necesario poder ampliar la comprensión y los aportes en torno al tema, haciendo dialogar lo que las docentes integran en sus narrativas con los desarrollos teóricos disponibles.

### **Construcción de Ambientes Seguros**

En los significados que han emergido de las narrativas docentes se ha puesto foco en la relevancia que tiene un entorno seguro para el DIT. Esto encuentra puntos en común con muchos de los desarrollos teóricos ligados al campo de la educación y la pedagogía para la primera infancia.

Lo anterior tiene que ver con la importancia que reviste que el niño pueda sentir la disponibilidad afectiva de los adultos que lo cuidan y que efectivamente puedan brindar los cuidados que necesitan, posibilitando además que los intercambios con el entorno sean experimentados con sentimientos de seguridad. Gran parte de estos aspectos han quedado explicitados ampliamente en el análisis de la categoría sobre *calidad de cuidados*.

Si se piensa en el escenario de crianza que constituye el jardín, lo anterior es posible también cuando se crean ambientes o espacios seguros (indisociable de lo abordado en categorías anteriores - calidad de cuidados - y que está interrelacionado con las interacciones niño-adulto).

Cabe destacar que se hace referencia a los ambientes o espacios en un sentido amplio, que trasciende lo material. Tomando a Forneiro (1996, citado por Soto y Violante, 2008) al hablar de ambiente se incluye el espacio físico y las relaciones que se van estableciendo en el mismo. Soto y Violante (2008), por su parte, utilizan la noción de escenarios de crianza (como se mencionó previamente) para dar cuenta de los espacios en los que transcurre el cuidado y la educación de los niños durante los primeros años.

En las entrevistas se presentaron varios puntos que dan cuenta de los sentidos que las docentes atribuyen a sus prácticas y los modos de entender los espacios y la relevancia de los mismos. En las observaciones eso fue presentándose a través de la preparación de una actividad, de la anticipación de hablar con los niños “qué iban a hacer en el día”, de observar los momentos de transición o preparatorios de una actividad a otra en que cambiaba el tono afectivo a través de una canción o la voz de la docente; integrándose a la reflexión.

Todos estos aspectos se toman como elementos que permiten pensar la categoría y donde se interrelaciona la construcción de espacios y relaciones seguras con la organización de los tiempos.

Resulta difícil que no aparezcan interrelacionados los sentidos sobre la calidad de cuidados, lo cual se menciona para dar cuenta que algunas referencias a las entrevistas se tomarán en ambas categorías.

### ***Uso de los Espacios Físicos***

Al pensar en ambiente de cuidado Zabalza (2000, citado por Soto y Violante, 2008) habla en esta dirección, definiéndolos como estructuras de oportunidades, que pueden enriquecer o empobrecer el desarrollo y los aprendizajes. El jardín maternal, concebido de este

modo como espacio, escenario, en el que transcurre la crianza durante los primeros años de vida, puede plantearse como un “lugar”/ espacio donde se presentan oportunidades potenciales para aprendizajes y para que el desarrollo se vea enriquecido (Soto y Violante, 2008).

El entorno material o físico que las docentes presentan a los niños se acompaña con el “clima” afectivo que es creado a través de las interacciones, de las formas de respuestas que se dan hacia el niño en el contacto cotidiano (Sarlé et. al. 2005, citado por Soto y Violante, 2008).

En qué lugar ubican las docentes la construcción de ambientes seguros surge como un aspecto importante a plantear, tomando los aportes teóricos y dando lugar a los modos en que significan el uso de los espacios físicos, posibilitando sentimientos de seguridad en el niño. En este sentido, el uso de dichos espacios para la construcción de ambientes seguros se constituyó en una subcategoría.

Surgen entonces expresiones ligadas al tema, donde tal importancia aparece de la siguiente manera:

*“... trabajo mucho esto de sentarnos todos, acompañarnos, respetar mucho que dice cada amigo. En Nivel 1 se dice muy poco, pero se dicen pila con su postura, con su mirada. Creo que la ronda es algo que lo trabajo bastante a veces más que algunas actividades cognitivas. Pienso en que puede expresar el niño en ese momento, si puede expresarse o no. En nivel 1 no hay mucho lenguaje igual acá es casi un nivel 2 porque todos en enero, febrero o marzo cumplen 3”*

(Entrevista M4, Noviembre 2022)

Aquí surge una forma de narrar una estrategia pedagógica para trabajar con los niños ligado a cierto uso de los espacios, al que le atribuye sentidos en relación a otras dimensiones como la afectiva y social.

Asimismo, otra de las docentes también hace referencia en relación a la construcción de los espacios y de su importancia para generar sentimientos de seguridad en los niños. En este caso el foco lo coloca en ciertos modos de distribución de los espacios.

En relación a ello M3 dice:

*“Para mí es clave que haya diferentes espacios que le ofrezcas mobiliarios que permitan diferentes actividades. Que organice a su vez diferentes momentos. Actividades más tranquilas, otras que puedan estar más en el piso y jugando, juegos disponibles que ellos tengan los juegos a su alcance. Pero que a su vez aprendan a autorregularse progresivamente. Tampoco tener un montón de estímulos que no les permita algo”*

(Entrevista M3, Diciembre 2022)

En relación a la referencia que M3 realiza sobre el uso de los espacios, Bizquerra y Cassá (2021) abordan este aspecto cuando teorizan sobre la educación emocional durante la primera infancia, proponiendo como un aspecto de relevancia la utilización de espacios diferenciados en las salas. Esto permite en el trabajo con los niños, potenciar diferentes dimensiones de su desarrollo, principalmente uno tan importante como su autonomía, además de hábitos de trabajo y el cumplimiento de normas (Bizquerra y Cassá, 2021).

Willis y Ricciuti (1990, citados por Pitluk, 2019) al abordar el tema han planteado el pensar y disponer de los ambientes físicos de manera tal que permitan a los niños algo de lo que la docente refiere; momentos donde el juego a solas sea posible, momentos más tranquilos, períodos en donde se alternan actividades más específicas y otros en donde no.

Si bien este aporte se relaciona más con enriquecer las experiencias de los niños a partir del ambiente, se considera de importancia al pensar lo que los sentidos que M3 atribuye y que

se vinculan a generar un ambiente seguro donde los aprendizajes se posibiliten. Para dar claridad a ello se agrega el siguiente fragmento de la misma docente:

*“Otra cosa que considero importante es que algunas cosas se mantengan estables, ciertos lugares, espacios para poner la mochila, y otros que varíen. Pero lo estable les da seguridad, ayuda a moverse con mayor autonomía”*

(Entrevista M3, Diciembre 2022)

Aquí propone directamente el entorno físico y sus características como parte de construcción de un ambiente que sea experimentado como seguro por el niño, sosteniendo a su vez cierta flexibilidad. Pitluk (2019) habla de ambientes físicos que deben ser seguros, luminosos, con amplitud donde se requiere cierta flexibilidad para armar y desarmar espacios, pero donde sea posible a la vez sostener cierta estabilidad necesaria para la exploración segura y la autonomía.

Los escenarios materiales se entienden como parte de los ambientes o escenarios en ese sentido amplio y más complejo al que se viene haciendo referencia previamente. Los mismos se consideran como parte de lo que significa construir ambientes seguros, que promueven el desarrollo y de la interacción entre niños y con los adultos.

Para pensar este punto se van a tomar también aspectos extraídos de las observaciones que nutrieron el análisis de esta subcategoría.

En relación al uso de los espacios para la construcción de espacios seguros se considera de aporte integrar observaciones que permitieron dar cuenta de ello.

OP, N1, M4: Al inicio del turno vespertino ingresan al salón. Luego de que toman agua algunos niños M4 les pide que se sienten en la alfombra, zona en un extremo de la sala, diferenciado de donde están las mesas y sillas donde se realizan otras actividades. Se sientan todos en ronda. Algunos son ayudados por la docente a sentarse y se sienta ella en una silla. La auxiliar los acompaña y se sienta en la alfombra junto a los niños.

M4 les propone cantar una canción, notándose que todos conocen y comienzan a cantar aplaudiendo. La canción hace referencia a un saludo y con la guía de la docente van saludando a cada niño del grupo; la docente le pregunta a cada uno cómo está y le hace otra pregunta alternando a medida que pasa a cada niño, como, por ejemplo, con quién fue ese día al jardín.

En otra actividad, la ronda la utiliza en un momento que impresiona de transición entre una actividad y la hora de música en donde el tema es sobre las partes del cuerpo. Lo común en ambas situaciones es que se trata de canciones conocidas por el grupo de niños y donde se identifica por parte del grupo el reconocimiento de que se dará paso a otro momento en sus actividades cotidianas en el jardín.

Esto de lo que se hace recoge de las observaciones, quizás más vinculado al uso de los tiempos y que será retomado, guarda relación con generar en los niños sentimientos de seguridad a partir de las actividades que las docentes desarrollan, a partir de sostener algunos elementos. Este modo en que las docentes dan sentido a sus prácticas coincide con las que emergieron en las entrevistas.

Continuando con modos de significar los espacios, M4 refiere:

*“(...) intento hacer actividades variadas. Respetamos los días de la semana, por ejemplo, en el atelier pintando porque les encanta y hay un día más de exploración. Intento de que en la semana haya una actividad de cada cosa, una de exploración una de lectura, una de*

*pintar. A mí lo de leer no me gusta mucho, pero a ellos les encanta, incluso repetidos así que lo incluyo. Funciona demás así que está bueno y trato de partir de lo conocido para trabajar incluso cierta seguridad para variar alguna parte para trabajar algo”*

(Entrevista M4, Noviembre 2022)

Se menciona aquí directamente la intención de generar en los niños sentimientos de seguridad a partir de los diferentes espacios que la docente puede construir en el centro. M4 le otorga como significado a ello el posibilitar a los niños que puedan sentirse seguros a partir de sostener aspectos en las actividades o en los espacios.

Hay otro punto que queda integrado en lo que M4 dice, y tiene que ver con la dimensión del tiempo y su organización, como ya se anticipa párrafos anteriores. Se trata de un aspecto ligado a construir espacios seguros los modos en que se organiza el tiempo y las actividades, que las docentes refieren. Esta dimensión se constituye como otra subcategoría que integra la construcción de ambientes seguros que se desarrollará en un apartado posterior.

### ***Relaciones seguras***

La construcción de ambientes seguros se encuentra estrechamente vinculada a las características de las interacciones y de los vínculos que el niño establezca con los adultos que llevan adelante sus cuidados, en este caso con las docentes. Esta es una noción que surge de pensar el entorno de manera amplia como ya se refirió previamente, y que aparece en las concepciones que las docentes integran.

Uno de los emergentes centrales de las narrativas se ha vinculado a la importancia de generar sentimientos de seguridad en las interacciones, formando parte de la categoría aquí desarrollada dentro de lo que implica pensar la construcción de ambientes seguros.

En relación a lo planteado, las docentes hablan de tal importancia a través de expresiones como las siguientes:

*“Si un niño se siente cuidado, va a haber un aprendizaje que va a surgir “*

(Entrevista M1, Octubre 2022)

*“(…) también está bueno pensarlo como algo que estoy aportando en esto que tiene que ver con transmitirle al niño yo si te cuido, te acompaño”.*

(Entrevista M1, Octubre 2022)

Las docentes ubican el énfasis en generar las condiciones para que el niño los experimente seguridad en el vínculo (sin desconocer la necesidad de que se acompañe de otros aspectos), lo cual forma parte de que el ambiente sea experimentado de tal manera.

En las narrativas se significan estos sentimientos de seguridad como la “base” para los aprendizajes y el desarrollo. En uno de los fragmentos aparece cómo la docente considera importante dar significado a ciertas prácticas cotidianas para generar las condiciones.

Al inicio del apartado se habla de los modos en que diferentes autores han nominado escenarios, ambientes, permitiendo encontrar en el significado que M1 puntos relacionados a dichas nociones, donde se prioriza la construcción de ambientes que brinden seguridad al niño.

Se puede considerar que lo planteado por M1 sigue cierta línea, por lo menos en algunos puntos centrales, de la EIBS (Salinas- Quiroz, 2017) donde se piensa la importancia de que la CSP oficie de base segura para que el niño explore el entorno en el jardín maternal y se produzcan procesos de aprendizaje. Esto se sustenta en que los niños, "(...) la exploración confiada del mundo físico y social, así como el aprendizaje, tiene sus raíces en la seguridad de sus vínculos afectivos" (Carbonell, Carmona, Castro, Juárez-Hernández, Posadas y Salinas – Quiroz, 2015, s/p).

Encontrándose sentidos próximos, M4 refiere:

*"(...) Si hay afecto, hay seguridad y confianza. Creo que, si hay amor, hay confianza entre el niño y la docente todo lo demás va a llegar"*

(Entrevista M4, Noviembre 2022)

En este fragmento vuelve a enfatizarse el sentido dado a la interacción docente– niño anteriormente planteado, como posibilitadora de aprendizajes y el desarrollo del niño cuando se da con ciertas características (a través de un cuidado sensible, de relaciones seguras).

En las narrativas docentes se le otorga un lugar primordial a generar sentimientos de seguridad en el niño, a la hora de que se produzca la exploración de los entornos y aprendizajes, así como al proceso de desarrollo.

### ***Organización del Tiempos Como Parte de los Ambientes Seguros***

El tiempo y los modos de organizarlo en las rutinas del jardín es otra dimensión que se presenta se presenta integrada en las narrativas docentes.

El uso del tiempo puede dar lugar a que los niños experimenten los espacios como seguros, con posibilidad de anticipar. La forma en que se distribuyan las actividades para el niño, ciertos ritmos que se ponen en juego en las mismas, así como la rigidez o flexibilidad en el manejo de las actividades, parece tener un lugar significativo.

Pero surgen en las diferentes teorizaciones planteos donde es importante el cuidado con una organización del tiempo que aporte a generar sentimientos de seguridad en los niños, anticipando, pero que sostenga cierto margen a la “flexibilidad”. Esto dará lugar para responder a los tiempos propios de los niños, no tornándose en rutinas con una rigidez excesiva que no brinde margen para ello.

Con respecto a esto, Soto y Violante (2011) proponen que la secuencia de actividades que se reiteran posibilita que los niños sientan seguridad y confianza dado que la realidad se torna conocida y segura. Lo anterior permite que progresivamente puedan anticipar, aspecto de importancia para generar sentimientos de seguridad.

Es preciso pensar en torno a la flexibilidad, también necesaria además de ciertos aspectos que se sostengan. La flexibilidad da lugar a contemplar el tiempo de los niños y se plantea dado que se presenta también en las entrevistas:

*“La merienda es ordenada, no hay chance de que te pares de que saltes de que le agarres la merienda al amigo, el límite es más fuerte y capaz se desdibuja esto del amor como más del interés o del respeto. Ellos se adaptan. La merienda la respetamos bastante al igual que la siesta”*

(Entrevista M4, Noviembre 2022)

Más adelante refiere:

*“(…) a ir generado ciertos hábitos, de que hay momentos para todo. Si estas merendando estás merendando, si estás jugando estás jugando. Y que son hábitos casi que para la vida. Incluso momentos de espera. Capaz que son fuertes si ven de afuera.*

(Entrevista M4, Noviembre 2022)

Interesa entonces la pregunta acerca de los tiempos, dado que queda planteado en la articulación o el diálogo entre aportes teóricos y lo que surge en las narrativas.

Soto y Violante (2008) cuando hacen sus desarrollos acerca de la pedagogía de la crianza, interrogan sobre los espacios y tiempos en el jardín maternal precisamente pensando las demandas que atiende la organización de los mismos. Las autoras hablan de la necesidad de diagramar espacios y tiempos en propuestas simultáneas, en donde diferentes subgrupos de niños puedan realizar actividades diferentes, alternando con momentos de grupo. Esta propuesta se sustenta en dar lugar a las necesidades de los niños pequeños, con características muy distintas a las de niños en edad escolar, donde en el primer caso los ritmos responden al devenir propio de la crianza y del formato hogareño del niño.

Las autoras dicen: “Las formas de enseñanza para los más chiquitos demandan un “orden” (intencionalidad) si se quiere más desordenado, que atiende a la “lógica de la cotidianeidad” apartándose de la “lógica propia de otros niveles” (...)” (Soto y Violante, 2008, p. 62). Surge aquí el contemplar las necesidades de los niños en cuanto al orden del tiempo.

Es menester preguntarse entonces acerca de la importancia de contemplar los tiempos de los niños y sus necesidades, entendiendo a su vez que es importante la construcción de espacios seguros de esa especie de “estructura” a la que refieren las docentes. Parece ser

posible pensar ambas cosas como parte de lo mismo, una estructura que sostenga con cierta seguridad, que responde a los tiempos de los niños con sus variaciones.

Resulta de claridad algo que las mismas autoras plantean en la misma conferencia que realizan en 2011, en donde hablan de una organización flexible del tiempo en donde se tienda a dar respuesta a la necesidad de diálogo entre diferentes tiempos que se ponen en juego: personales, grupales, de la institución (Soto y Violante, 2011)

Retomando el marco curricular actual (2017), es otro punto que se tiene en consideración y que resulta interesante volver a integrar dado que permite pensar cierta referencia institucional común a todos los centros, tanto públicos como privados. En el mismo se plantea lo relacionado a los tiempos de la siguiente manera:

*“Los períodos deben tener una duración flexible, respetando los tiempos de cada niño/a en función de su atención y concentración, las que dependen de la significación que adquirió la actividad. Niños y niñas han de contar con tiempo suficiente para explorar, ensayar, equivocarse, reflexionar y rehacer, evitando los cortes abruptos, el cansancio y las situaciones estresantes”*

Continúa:

*“La organización del tiempo en forma de períodos le ofrece seguridad al grupo. Es necesario renovarlos periódicamente, considerando sus intereses y las intenciones educativas de maestros y/o educadores. Las señales de los niños y niñas irán indicando a maestros y educadores la necesidad de cambios y reorganizaciones en las propuestas y en el tiempo destinado a ellas”*

(Marco Curricular para la Atención y Educación de Niñas y Niños Uruguayos, 2017, p.60).

Se refuerza aquí lo anteriormente dicho acerca de la contemplación de cierta perspectiva en el marco curricular acerca de la educación. En este caso en relación a los tiempos y a considerar las necesidades de los niños, pero conjugando esto con lo que las docentes o la institución pueda considerar relevante, si bien la prioridad son las primeras.

Por otra parte, en las observaciones se pueden ver momentos en que las docentes “estructuran” las rutinas cotidianas:

OP, N1, M4: En N1 se pone música tranquila luego de realizar actividades previas como pasaje a la merienda. M1: “...ayuda a bajar la intensidad antes de la merienda, sino...”

El uso de música suave es una práctica que fue observada en los tres niveles, notándose como parte de las rutinas que parecían comunes y que generaban un clima de transición de un momento a otro. Se observó en los niños cierta anticipación de lo que continuaba.

OP, N2:

M1 y M2 comparten la sala. Luego de realizar una actividad en que trabajan sobre el lenguaje las docentes ponen música y se comienza a preparar el momento de la merienda. Mientras ellas preparan las mesas y sillas, les plantean a los niños un momento de descanso en la alfombra, con la música. Preparan un clima de tranquilidad previo al momento de la alimentación.

Luego de la preparación del entorno físico, los niños se sientan y uno de los niños reparte con ellas las meriendas al resto de los compañeros. Durante el momento de la alimentación se puede observar cierta regulación de la interacción entre los niños, así como de

la ingesta: si se pelean, se quitan comida, no intervienen si la interacción entre los niños se presenta alguna dificultad.

En todos los ejemplos que se mencionan se presentan situaciones en las que parece darse esa organización de manera intencional por parte de las docentes, algunas situaciones explicitadas, como la relatada en el caso de M1 sobre el final de la jornada y el cansancio de los niños que ella contempla este aspecto para pensar las actividades finales.

Se entiende que aparecen en los significados, encontrándose alineados con las teorizaciones sobre el tema, que ciertas organizaciones temporales en las actividades dan condiciones de posibilidad para que el niño se sienta seguro, anticipe y perciba ese espacio que es el jardín como un lugar seguro, así como las relaciones que allí se despliegan (con adultos y con los demás niños).

### OP. N3

N3: Al inicio de la clase M3 les menciona a los niños las actividades que van a realizar en la tarde, en el orden que las van a realizar.

Con estos fragmentos de las observaciones se intenta dar cuenta de aspectos antes referidos a través de las prácticas cotidianas que las docentes realizan. El uso de la música para pasar de una actividad a otra, el anticipar al inicio de la jornada, eran momentos que se ligaban a la organización del tiempo y que se pudo observar de manera reiterada en los diferentes momentos.

En N3 se daba el cambio de docente al momento de la merienda algunos días, pero se preparaba el salón y se podía ver la anticipación de los niños cuando ello ocurría, esto acompañado de la verbalización de la docente M3.

## **Concepciones Docentes Sobre el Desarrollo Infantil Temprano**

Pensar en torno a las concepciones que las docentes fueron planteando acerca del DIT permitió analizar los significados que se fueron presentando al respecto del mismo, sino además cómo se relacionan a las prácticas de educación y cuidados.

Antes de introducir las mismas resulta importante mencionar el lugar que se le ha dado a los primeros años de la infancia al estudiar el desarrollo infantil. Las teorizaciones sobre el DIT han tenido sus matices dado que se trata de un tema explorado desde diferentes perspectivas, pero el punto de encuentro se ha ubicado en el reconocimiento de la relevancia que tienen los primeros años de vida para todo el desarrollo posterior del individuo. Durante los primeros 3 años se sientan las bases para el desarrollo posterior, dándose la oportunidad para que se despliegue el potencial de los individuos en diferentes áreas (social, cognitivo, emocional y físico) siendo la interacción del niño con su ambiente uno de los aspectos más relevantes (Larreamendy-Joerns, Puche Navarro, Restrepo Ibiza, 2008).

En esta línea, cómo se caracterizan los vínculos entre el niño y las figuras de cuidado adquiere un papel fundamental, ligado esto al desarrollo socioemocional (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1973; Sroufre, 2000; Silva, 2013).

Durante las entrevistas fueron emergiendo los modos en que las docentes conciben el DIT, presentándose en todos los discursos y emergiendo como significado común el lugar prioritario de los vínculos afectivos. De esta forma, el modo en que se concibe el mismo jerarquiza el cuidado que la figura adulta provee al niño y las características de las interacciones niño - adulto. De acuerdo a las narrativas docentes, esta dimensión posibilita otros procesos importantes como el desarrollo de otras áreas y los aprendizajes.

Se da entonces una priorización de lo socioemocional, o se plantea al pensar en la primera infancia, como un momento en el que los aspectos socioemocionales son la “base” o posibilitadores de otros procesos también significativos como es el desarrollo global del individuo.

Para dar cuenta de estas concepciones de las docentes se plantea como primera subcategoría emergente la noción de desarrollo donde aparece concebido dando esta prioridad a lo socioemocional.

### ***Desarrollo con énfasis en lo socioemocional***

En esta línea en que el vínculo entre las docentes y los niños en el contexto del CEI toma tal importancia, se señalan en las narrativas de las entrevistadas ciertas condiciones que deberían estar dadas para que el desarrollo se vea potenciado: que el niño se sienta seguro, que el cuidador sea responsivo, para que desde el jardín los demás objetivos, entre ellos promover el desarrollo infantil, sean posibles.

Sentidos ligados a esto surgen en los discursos de la siguiente forma:

*“Si ellos están seguros, contentos, con interés, después lo demás va llegando. Este año se ve más después que se repartieron se sintieron más contenidos y se notó. Si los conocías antes ni hablaban, pero eran más, no podían ni hablar, muchos mordían, pegaban”*

(Entrevista M4, Noviembre, 2022)

La misma docente refuerza en sus expresiones en relación a esta dimensión la importancia de la seguridad en el vínculo:

*“(…) Si hay afecto, hay seguridad y confianza. Creo que, si hay amor, hay confianza entre el niño y la docente todo lo demás va a llegar”*

(Entrevista M4, Noviembre, 2022)

Perspectivas teóricas acerca del desarrollo contemplan la importancia de los vínculos afectivos en los primeros años, por lo que aporta en cuanto a los procesos adaptativos del niño, tratándose de una dimensión fundamental para los distintos procesos que implica el desarrollo. A ello viene asociada la socialización del niño, ligada por algunos autores a la adaptación de la especie ya que estos vínculos la hacen posible (Larreamendy-Joerns, Puche Navarro, Restrepo Ibiza, 2008).

Asimismo, en el discurso de M3 se ponen en juego significados en donde el DIT es entendido como un proceso que necesita del cuidado sensible, en este caso lo contextualiza en su vínculo como CSP en el contexto del CEI.

*“Considero que lo afectivo es central para el desarrollo, el vínculo con la docente es muy importante. Permite potenciar todo, se logra más y mejor con aquellos niños que vos estableces vínculos seguros”*

(Entrevista M3, Diciembre 2022)

Otro punto relevante que surge en las entrevistas, y que se relaciona a un modo de pensar el DIT, es sobre los entornos o ambientes en los que el desarrollo transcurre. Las docentes dan importancia al vínculo que ellas establecen con el niño en el contexto del CEI, entendiéndose como figuras de cuidado no familiares, pero con un lugar de gran relevancia para el desarrollo y la crianza.

Otro punto que se introduce en las narrativas y que entienden central en el DIT, es al respecto diferentes escenarios en que transcurre el mismo. Esto surge a partir de dar relevancia que le otorgan al centro y a la familia como dos espacios en que el desarrollo se da y donde los adultos deben garantizar ciertas condiciones. Incluso algo relevante que las docentes mencionan es la importancia del contacto cercano entre ambos entornos, como otro de los entornos principales en que el niño se desarrolla y transcurre su crianza:

*“El contacto con la familia y hablar con ellos, plantearles frente a las adaptaciones cual es la situación, lo que consideramos que el niño necesita, pero desde un vínculo de horizontalidad para que la familia también sienta confianza en nosotros”*

(Entrevista M3, Diciembre 2022)

Asimismo, se debe tener en cuenta que no surgen otros ambientes o entornos referidos como importantes al hablar del desarrollo de los niños, como pueden ser otros entornos de los que forman parte, ambientes donde no participan directamente, pero intervienen en el desarrollo, etc.

Aquí, lo que aparece en los significados puede pensarse en relación a los aportes de Sroufe (2000) acerca del desarrollo socioemocional, considerándolo como parte del proceso de desarrollo integrado, donde lo que suceda en lo emocional se encuentra interrelacionado con lo cognitivo y el social (y con las demás dimensiones del desarrollo en su globalidad). Esto da cuenta de que el desarrollo se liga a los ambientes en que el niño se encuentra inserto y lo que en ellos sucede, teniendo gran importancia los vínculos con las figuras de cuidado (en este caso con las docentes) (Sroufe, 2000).

“El desarrollo es un proceso integrado, de modo que los dominios suyos tienen profundas implicaciones para el desarrollo emocional, además de que el estudio de este último

arroja luz sobre el desarrollo cognitivo y social” (Fogel, 1982; Frijda, 1988; Schore, 1994; Thompson, 1990, Citados por Sroufe, 2000, p. 9).

Bisquerra y Cassá (2021) permiten una mayor comprensión en relación a este punto, dado que han planteado a la hora de pensar la educación para la primera infancia, el lugar del desarrollo emocional como una dimensión fundamental en el desarrollo del niño. Los autores dan cuenta de la relevancia que tiene el desarrollo de los vínculos afectivos en este momento.

Pero si bien, lo que aparece como una concepción emergente con mayor insistencia es el énfasis en el vínculo que aporta seguridad y el desarrollo socioemocional como base de todo lo demás, también en alguna de las docentes surgen otros aspectos importantes como las “etapas” y lo “esperable” en el desarrollo, planteando cierta postura en relación a ello.

*“Si bien existen cierto orden, esperable, de etapas del desarrollo, pero a cada uno le pasan cosas si considero lo ambiental, se mudan, nace un hermano.... Hay algo “esperable”. Pero lo importante es entender las características de ese desarrollo para acompañar, no tanto por qué, a veces no lo tenés tan claro, pero sí buscar cómo acompañarlo. Lo esperable se toma, pero no es eso con lo que me quedo, con esos parámetros del desarrollo, es qué hago yo como docente con eso y cómo acompaño al niño”*

(Entrevista M3, Diciembre 2022)

Lo que resulta interesante de destacar de este fragmento tiene que ver con integrar diferentes dimensiones del DIT, como la biológica, la social, la histórica. De alguna manera la docente habla de lo que es compartido en la especie en cuanto al desarrollo y que refiere a lo biológico o “esperable” y lo que refiere a la singularidad de cada niño por el contexto en el que vive o lo que le ha sucedido.

Retomando lo planteado por Peralta (2017) al acompañar el desarrollo temprano desde el jardín maternal y potenciarlo desde el lugar de las docentes, lleva a privilegiar el lugar de las interacciones en la transmisión de contenidos en el marco de las propuestas educativas, justificado en las particularidades del momento vital.

Peralta (2017) menciona al respecto la importancia de los currículos posmodernos en los que es necesario avanzar y en los que se prioricen otros aprendizajes a través de relaciones afectuosas, potenciando la creatividad y apuntando al disfrute por los aprendizajes. Le otorga a la escritura y los números “otros lugares” para que sean aprendidos.

Los sentidos expuestos por Peralta pueden pensarse en relación a los que las docentes integran a sus narrativas cuando piensan qué priorizan al pensar la educación y sus prácticas.

*“Está bueno pensarlo como algo que estoy aportando en esto que tiene que ver con transmitirle al niño yo si te cuido, te acompaño. Si yo le enseño a escribir obviamente va a ser significativo, pero eso lo va a aprender más adelante, inglés también. Entonces para mí en este nivel hay que poder aportar otras cosas. Habilidades para su adultez”*

(Entrevista M1, 25 de Octubre del 2022)

Emergen entonces concepciones de DIT que es pensado como singular en cada niño, que sigue su trayecto de acuerdo a sus particularidades. Siendo este un punto fundamental a tener en cuenta al pensar la educación para la primera infancia.

### ***Las Singularidades***

Los modos en cómo cada niño transita el proceso de desarrollo significa quitarle el carácter de universal, en el que todos los individuos siguen una serie de pasos que se

encuentran predeterminados genéticamente. Esto significa contemplar las individualidades en las características que puede tener el curso del desarrollo en cada niño, lo cual se pone en juego en las concepciones que aparecen.

Una de las docentes, al hacer referencia al desarrollo infantil ubica el énfasis en la importancia de contemplar las diferencias en cada niño, asociando a ello la complejidad que puede significar por momentos para sus prácticas por la demanda de trabajar con propuestas grupales sin dejar de contemplar los ritmos singulares.

En otro momento aparece la importancia de poder entender que, más allá de ciertos “parámetros esperables” que se plantean según las edades, se debe pensar a los niños y sus recorridos particulares contemplando sus contextos e historias vida. Esto da cuenta del posicionamiento docente frente a esos parámetros acerca del proceso de desarrollo, los cuales son tomados con un grado de relatividad o como referencia, pero no rígidamente.

Surge entonces modos de concebir el desarrollo en el cual este no se acota a una serie de etapas, sino que se presentan otras dimensiones que permiten contemplar las singularidades en los procesos de desarrollo.

En relación a lo anterior, algunas experiencias registradas han dado cuenta de la importancia de poder contemplar las necesidades de desarrollo de acuerdo a los diferentes momentos y a las singularidades de cada niño, poder investigar, adaptar los espacios para potenciarlo. Se pone énfasis en poder reconocer los procesos de cada niño, los ritmos particulares de cada uno en lo que respecta al desarrollo ya que ello permitirá pensar ambientes y entornos que lo potencien y enriquezcan (Duarte, 2021).

Se cita a continuación lo que refiere una de las docentes en relación a este aspecto:

*“Cada uno tiene sus tiempos, es difícil igual no entrar en comparación. Vos tenes que acompañar a cada individualidad y ayudarlos a sacar su potencialidad. Desde el control de esfínteres, el sueño, entenderlos como seres individuales y no podemos pretender que todos los niños tengan el mismo desarrollo al mismo tiempo. Más allá de que uno piense las propuestas para el grupo. A veces es lo más difícil, pensar las propuestas de forma de que acompañen esas individualidades, pero es importante”*

(Entrevista M2, Noviembre 2022).

Esto surge en la narrativa de otra docente, al decir:

*“Hay cosas que un niño de 3 años que tiene que hacer, está bárbaro, pero hay niños que con sus características que no va a alcanzar ese nivel de desarrollo en ese momento”.*

(Entrevista M4, Noviembre 2022)

El modelo contextual dialéctico (Larreamendy-Joerns, Puche Navarro, Restrepo Ibiza, 2008) antes mencionado, aporta una mirada del desarrollo en la que se da lugar a las diferencias individuales de las que se viene hablando y las docentes dan un espacio importante. Desde tal perspectiva no se va a pensar el DIT como una sucesión de etapas que todo niño va a seguir en un orden preestablecido genéticamente. Más allá de que se consideren etapas por su pertenencia a una especie y a una cultura, van a presentar individualidades dadas por componentes culturales, institucionales, instruccionales e históricos del ambiente del que forma parte (Riegel, 1976; Overton, 1997, citados por Larreamendy-Joerns, Puche Navarro, Restrepo Ibiza, 2008).

Por otra parte, la posibilidad de contemplar que el desarrollo infantil presenta singularidades o individualidades implicaría el reconocimiento de que son diferentes en sus intereses, ritmos de aprendizaje, sentidos. Lo anterior, según Peralta (2017), aporta a generar

sentimientos de confianza en el niño, así como en la construcción de su autoestima y sucede a partir del vínculo con el otro significativo afectivamente desde la primera infancia.

La autora citada se ha detenido en este punto como posibilitador para el desarrollo de la individualidad en el niño. Para ello, plantea que es necesario tener presente "(...) un conjunto de principios éticos, pedagógicos y curriculares que consideren el carácter único de cada niño y niña en cuanto a sus características, necesidades, intereses y fortalezas" (2017, s/p).

Peralta (2017) va a referir acerca de estos principios:

*"Entre los de tipo ético, estaría el tener presente la humanidad singular que es cada niño o niña y el respeto que ello merece. Entre los principios pedagógicos estarían el principio de singularidad y libertad que permiten el despliegue de esa individualidad, y entre los curriculares, el de flexibilidad y el de pertinencia que se tendría que expresar en la planificación, implementación y evaluación del trabajo educativo" (s/p)*

Este punto del que habla Peralta se encuentra enfatizado en el Marco Curricular para la Primera Infancia (2017) donde aparece un modo de concebir a los niños, el desarrollo y la educación para la infancia temprana. En relación a ello, se puede dejar como planteo el nivel de proximidad o distancia existente entre las concepciones sobre el DIT de las docentes con la perspectiva del Marco Curricular, es decir, cómo estas concepciones que constituyen el Marco Curricular se han integrado en la construcción de significado de las docentes.

Tomando los extractos anteriores, se puede plantear que esta dimensión del DIT aparece en los modos de significarlo de las docentes, incluso en el caso de la docente que no tiene formación específica en PI (M1, que es docente de inglés), lo cual no significa que no tenga contacto con el Marco curricular.

### **CEI Como Potenciador del Desarrollo**

Pensar el centro como un escenario que aporta al desarrollo de los niños pequeños y lo potencia se presenta como otro emergente en las narrativas de una entrevistada. Esto implica que su construcción como subcategoría no se vincula a su presentación reiterada, sino a tomarse como una dimensión preliminar de importancia para el análisis que permitirá profundizar sobre la pregunta de investigación.

Se considera preciso retomar brevemente que, al inicio de la categoría se hace referencia a los significados que las docentes han construido acerca del DIT, donde aparece una jerarquización clara del vínculo y el cuidado por parte de la docente como potenciador de todo. Es allí donde las docentes dan cuenta de los modos en que dan significado a la relación entre cuidado y DIT.

En relación a lo expuesto, lo que se pone en juego es la idea de los jardines como espacios educativos que promueven los procesos de desarrollo de los niños, enfatizando qué de esos lugares se entiende que aportan al niño:

*“Confío en los jardines que conozco, en que aportan mucho, en que apuestan al cuidado y al desarrollo y es positivo que estén acompañados por sus pares que van a ser tremendos pilares en su desarrollo y las maestras también, siempre que estas sean conscientes de la importancia de que la Primera Infancia, es muy importante para todo su desarrollo, que promuevan estrategias de socialización”*

(Entrevista M4, Noviembre del 2022).

La docente coloca el énfasis en los vínculos al hablar de la potencia de los CEI para el desarrollo de los niños, donde integra a los pares y adultos. Si bien a lo largo de su discurso da cuenta de otros puntos importantes, al hablar específicamente en este momento sobre lo que

considera que aportan los centros, vuelve a poner el foco en los vínculos. Esto da cuenta de una relación que en su narrativa aparece entre lo que los vínculos aportan al niño y el DIT. Considerando la pregunta de investigación, si nos detenemos en la especificidad del vínculo docente-niño, aspectos de la calidad de cuidado quedarían integrados en esta importancia señalada por M4.

La potencia de asistir a jardines maternos, o a centros de educación para la primera infancia con otras modalidades, han sido estudiados a través de varias investigaciones dando cuenta de cómo el desarrollo se puede ver beneficiado cuando estos centros brindan a los niños experiencias de calidad (Burchinal, Cryer, Clifford y Howes, 2002; Gunnar, Tagle y Herrera, 2009; nichdeccrn, 2002; Vandell et al., 2010; Vermeer y Bakermans-Kranenburg, 2008, citados por Salinas-Quiroz, 2017).

Las mismas se centraron en profundizar sobre el vínculo CSP-niño en el contexto del jardín maternal y la calidad de esas experiencias para el desarrollo socioemocional de los niños, en el sentido en que se plantea el énfasis desde las narrativas docentes.

Se podría plantear a partir de lo expuesto hasta aquí que, de la mano de un entorno sensible, que estimulen la exploración del ambiente a través de vínculos que proporcionen sentimientos de seguridad y de confianza en el entorno, se necesitan que éstos sean enriquecidos a partir de diferentes propuestas, facilitando las experiencias que amplíen los aprendizajes y potencien el desarrollo.

Otra referencia que hace una de las docentes al pensar en el desarrollo estuvo ligada a ciertas estrategias que utiliza en su tarea para promover el mismo alude a las propuestas que piensa para los niños:

*“Los desafíos les gustan pila, a veces se piensa que es mucho, pero si no le pones algo a que lo logren se quedan sentado y a ellos les encanta cuando lo logran”*

(Entrevista M4, Noviembre 2022)

Luego narran observaciones en torno al proceso que se dan en el contexto del CEI y a los que les imprimen cierta relación con lo que el CEI aporta.

*“Si los conocías antes ni hablaban, pero eran más, no podían ni hablar, muchos mordían, pegaban”*

(Entrevista M4, Noviembre 2022)

Aquí continúa reforzando la idea de que el jardín propicia el desarrollo de los niños. De acuerdo a lo que ella explicita se trata de una afectación beneficiosa, en relación al desarrollo del lenguaje oral, en el desarrollo socioemocional. Cuando la docente refería este cambio en el grupo hablaba de cambios en estrategias en cuanto a la distribución de los grupos de N1 que habían instrumentado para potenciar el desarrollo y los aprendizajes.

Lo que se desprende o se puede pensar a modo de conclusión y cierre de esta categoría, es que el énfasis lo ubican en el vínculo que construyen con el niño y lo que caracteriza dicho vínculo y un cuidado sensible, el cual es pensado como el punto fundamental en la potenciación el DIT desde su rol como agentes educativos, situadas en un CEI.

## **Perspectiva de Derechos**

Una dimensión considerada a priori para esta tesis fue la relativa a la concepción del niño como sujeto de derechos. La construcción de la misma revistió mayor complejidad, dado

que en las narrativas de las docentes no aparecía una relación directa entre sus prácticas y la perspectiva de derechos.

Las categorías emergentes planteadas hasta aquí da cuenta de concepciones donde la perspectiva de derechos se encuentra presente: se otorga centralidad a un cuidado sensible a las necesidades de los niños, al vínculo docente – niño que aporte seguridad afectiva al niño durante esta etapa se vuelve fundamental para pensar su desarrollo integral; esto lo vinculan a general, y, por ende, la tarea docente. Asimismo, aparece una mirada que contempla las singularidades de cada niño al pensar el proceso de desarrollo, lo cual se encuentra estrechamente ligado a concebir al niño como sujeto de derechos.

De este modo, aparece en sus discursos un reconocimiento de su lugar/rol como figuras significativas para el cuidado de los niños, corresponsables en la crianza de los niños junto a las familias, garantes de sus derechos, pero sin que aparezca conceptualizado desde tal perspectiva. En el siguiente fragmento, además de en fragmentos de categorías previas, esto queda plasmado.

*“Es importante poder leer las necesidades del niño porque necesitan ser escuchados, reconocer sus singularidades, prestarle atención y es lo que le permite sentirse seguro. Si eso no pasa no te van a reconocer como una referente, no van a aprender (...)”*

(Entrevista M3, Diciembre 2022)

Pero, como se menciona al inicio, se considera significativa la ausencia de explicitación por parte de las docentes de que sus prácticas se enmarcan desde una perspectiva de derechos.

A modo de situar el tema referido, resulta preciso mencionar que el niño comienza a ser reconocido como sujeto de derechos con la CDN, a partir de lo cual se prioriza la atención y

educación para la primera infancia con el fin de que la sociedad brinde y garantice las oportunidades para el ejercicio de sus derechos. Para ello, es necesario que la sociedad contribuya al desarrollo óptimo del niño, donde se apunte a potenciar sus capacidades. En este sentido, las docentes pasan a ser agentes garantes de los derechos del niño.

Si se toman estudios anteriores sobre el tema, es posible relacionar lo que surge en las narrativas con aportes de la investigación realizada en 2012 por Etchebehere acerca del derecho a la autonomía progresiva en Educación Inicial. Dicha investigación profundiza sobre las docentes de Educación Inicial como figuras que, si bien reconocen en su tarea diferentes acciones que promueven el ejercicio de los derechos en los niños, no las vinculan a nivel de sus discursos a la CDN ni se identifican ellas como garantes de los mismos.

La Educación Inicial ha sido pensada cada vez más como campo que promueve el desarrollo infantil y el crecimiento (Malaguzzi, citada por Etchebehere, 2012) directamente ligado a promover el derecho a un desarrollo integral, pero que actualmente continúa encontrando obstáculos para que sea conceptualizado en relación a la CDN.

Se considera que dos emergentes surgen de las narrativas de las docentes, donde hay una mayor asociación entre los modos de significar sus prácticas y la perspectiva de derechos. Uno de ellos tiene que ver con la autonomía y el otro con el principio de participación.

### ***Autonomía***

Para iniciar este apartado se comenzará por exponer fragmentos de entrevistas donde las docentes hacen referencia al desarrollo de la autonomía progresiva de los niños.

Al hablar sobre el proyecto del CEI, las docentes refieren:

*“el foco estuvo puesto en la autonomía y el lenguaje porque vimos que era en lo que veníamos más flojos. Veíamos que era necesario el incentivar que ellos pudieran hacer cosas, acorde a su edad, pero que muchas veces por comodidad del adulto no lo hacen. Y es verdad que da un trabajo más grande, si yo guardo todo ahorro tiempo, pero si uno apuesta a que ellos lo hagan...”*

(Entrevista M2, Noviembre 2022)

*“Continuamos trabajando con la autonomía, pero no sólo con que aprendan a lavarse las manitos solos o a comer, sino con que puedan pensar por sí mismos, promover el pensamiento autónomo. Claro, es más difícil de evaluar, pero tiene que ver con preguntarle qué le gusta comer y ver si responde lo mismo que el compañero de al lado o algo que puedo entender más propio de él”*

(Entrevista M3, Diciembre 2022)

Las docentes en estos fragmentos integran una dimensión fundamental en la perspectiva de derechos como la autonomía, atribuyéndole además un espacio importante en el trabajo con los niños. Pero resulta necesario abrir la reflexión en torno a dos cuestiones: 1. aparece en los discursos principalmente enmarcada en el proyecto del CEI y de los objetivos anuales del mismo. Esto parece integrar una perspectiva de la infancia donde se reconoce la importancia de la autonomía, pero sin manifestar su posicionamiento al respecto. 2. No se conceptualiza su abordaje desde la Convención y la perspectiva de derechos.

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) en su artículo 5 establece el principio de autonomía, el cual plantea la evolución de facultades en el niño. Ello otorga a los adultos (padres o a la persona que esté a su cargo) responsabilidad de impartir la orientación para que

el niño ejerza sus derechos. La autonomía, así como de otros derechos, se encuentra vinculado, de acuerdo a la CDN, al grado de desarrollo y madurez que el sujeto va adquiriendo.

Etchebehere (2012) partiendo de la premisa de la autonomía como dimensión fundamental para el desarrollo infantil, problematiza el lugar de los CEI y, más específicamente, de las docentes de Educación Inicial y sus prácticas en el ejercicio de la autonomía progresiva. El estudio realizado da cuenta de la falta de reconocimiento de las docentes en su aporte al ejercicio de la misma. Se identifica además la falta de espacios institucionales para la reflexión sobre esta dimensión en las prácticas docentes, el cual permitiría trabajar sobre el reconocimiento de las docentes como figuras garantes de los derechos de los niños (Etchebehere, 2012).

La autonomía aparece en la narrativa de otra docente fundamentada desde su posicionamiento en la práctica.

*“la autonomía es muy importante, necesitamos hasta de una mirada que nos dé confianza para eso”*

(Entrevista M1, Octubre 2022)

No obstante, continúan sin presentarse asociada a la CDN tratándose de un principio sustancial en la misma.

En relación a las prácticas docentes, se retoman observaciones que permiten la reflexión en cuanto a la autonomía y el aporte que Etchebehere (2012) trae a consideración.

Se puede pensar que, a pesar de que se incluye la autonomía como una dimensión presente en los objetivos del jardín (incluso nombrada como tal) orientando las prácticas

cotidianas, no aparece desde sus narrativas totalmente conceptualizadas en el marco de la CDN.

Interesa integrar observaciones que aporten a pensar sobre la autonomía en relación a las prácticas.

OP, N1 M4: En la sala de este nivel la docente propone una actividad a los niños para pintar en la que construían sus carpetas de fin de año. Los niños pasaban en duplas y con la ayuda de la docente comenzaban a pintar sus respectivas carpetas. La docente les proponía que eligieran un color de los que estaban disponibles y pintaran.

El resto del grupo utilizaba otro sector de la sala, jugando. Cuando pasaban a pintar se reiteraba que la docente, ante la demora de los niños en elegir el color, lo elegía o pintaba por ellos.

Esta observación es retomada con el fin de aportar a la reflexión en torno a las prácticas docentes en relación al fomento de la autonomía progresiva de los niños pequeños. En este sentido la situación observada da cuenta de un comportamiento del adulto que no acompasa el tiempo de los niños en el ejercicio de prácticas más autónomas.

El estudio citado anteriormente aborda las prácticas, planteando que el modo en que se encuentre integrado el principio de autonomía progresiva en las concepciones de las docentes va a afectar las prácticas cotidianas también, ya que la Convención, además de un principio orientador, una referencia que debería guiar las prácticas educativas (Etchebehere, 2012).

Otras prácticas docentes continúan sustentando que la perspectiva de derechos se encuentra integrada en ellas.

OP N2, M1 y M2: Las docentes de inglés y español de N2 dejan en la distribución de la sala el acceso al baño para que los niños vayan solos. En tal sentido, se observó que le avisaban a la docente e iban, mientras que otros lo hacían sin preguntar o avisarle.

El momento de la merienda era otro en el que se podía observar prácticas que promueven la autonomía. Para la preparación de ese momento, se turnaban por día los niños para repartir las meriendas a sus pares. En el momento en que merendaban propiamente también se puede observar desde el comportamiento de los niños el ejercicio de la autonomía: tanto en la ingesta como en el intercambio entre pares.

Resulta de importancia señalar las diferencias en los modos en que cada docente pone en juego la promoción de la autonomía en sus *praxis*, resultando significativo la necesidad de reconceptualizar sus prácticas en relación a los principios de la CDN, en consonancia con los hallazgos de Etchebehere (2012).

### ***Participación***

La concepción de niño como sujeto de derechos se pone en juego en relación a otro punto que ya se anticipaba en la introducción de este apartado. El mismo tiene que ver con la participación de los niños, la cual aparece vinculada al ser escuchados en sus intereses necesidades, opiniones.

Ambos derechos, la participación y la autonomía, se encuentran interrelacionados.

*“La capacidad de decidir tiene estrecha relación con el análisis de las situaciones y la resolución de problemas, aspectos que concretan el proceso de autonomía*

*que van adquiriendo y que es necesario para el ejercicio del derecho a participar de forma comprometida y activa. La participación como proceso implica el fomento de actitudes, valores, habilidades e información que conduzcan a los niños, niñas y adolescentes hacia la proclamada autonomía en sus pensamientos y sus decisiones” (IIN, 2011, p.18)*

En la CDN, se encuentra definida la participación en el Artículo 12 (1989).

*“Los Estados Partes garantizarán al niño que esté 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” (Art. 12.1, CDN, 1989, pp. 13-14).*

Durante la infancia temprana es fundamental pensar en torno a la participación y, especialmente aquí interesa en el contexto de un CEI. Para ello, tener en cuenta la especificidad sobre el desarrollo del niño y su proceso madurativo forma parte de diseñar estrategias y dar garantías para la efectivización de este derecho (CDN, 1989). Lo anterior tiene que ver con que la expresión de intereses, necesidades en edades tempranas no siempre se va a dar a través de la palabra.

Lansdown (2005) habla de la participación en la infancia temprana, dando lugar a pensar estas especificidades.

*“Cuando se habla del derecho a participar, no existe una edad mínima que se pueda considerar o imponer como límite inferior al ejercicio de tal derecho. Por tanto, es un derecho que se refiere a todo niño que tenga una opinión respecto a un asunto que le concierne, e incluso los bebés y niños muy pequeños son capaces no sólo de tener opiniones, sino también de manifestarlas” (p.1).*

En relación a este segundo principio y a lo planteado en la CDN, se destaca que en las narrativas docentes se encuentra integrado, pero sin referirlo en términos de tal perspectiva de derechos. Emerge entonces vinculado a la importancia que dan las docentes a que el niño sea escuchado, como una necesidad del mismo. Desde las expresiones de las docentes aparece la importancia de escuchar o dar lugar a los intereses de los niños a la hora de pensar las prácticas cotidianas, incluso apareciendo vinculado al proyecto educativo anual del CEI.

En las entrevistas, este aspecto surge del siguiente modo:

*“la planificación surge en gran medida a partir de los intereses de los niños”*

(Entrevista M4, Noviembre 2022)

Algo similar a lo que se planteó con respecto a la autonomía se presenta en este caso. La participación queda ligada al proyecto educativo en donde quedan contemplados los intereses de los niños. En relación a ello, la docente hace referencia a que se parten de ciertos contenidos o ideas al inicio del año, pero que posteriormente se orientan según los intereses que los niños van expresando.

No obstante, el que se integre a nivel del jardín de este modo resulta significativo, ya que da cuenta que la perspectiva de derechos se encuentra presente en los modos de entender y plantear la tarea docente, transversalizando las prácticas oficiando de marco para las mismas.

Para que el jardín se constituya como un espacio donde se respete el derecho a participar de los niños y se aporte al ejercicio del mismo, se debe tener en cuenta la importancia de pensar y crear espacios apropiados para que el niño sea escuchado, donde se le brinde

atención ante la expresión de sus puntos de vista. Esto compromete a los adultos a generar espacios en los que los niños puedan sentirse seguros para hacerlo (Lansdown, 2005).

Por otro lado, la participación de los niños surge en el discurso de la docente con una referencia que no se enmarca a nivel del CEI, sino que plantea un posicionamiento propio en torno al respeto por los intereses de los niños.

*“A mí me gusta mucho el tema del respeto por los intereses o gustos del niño”*

(Entrevista M4, Noviembre 2022)

La perspectiva de derechos emerge de manera implícita en las concepciones de las docentes sobre el cuidado, la educación para la primera infancia, el desarrollo. Los puntos que significan concebir al niño como sujeto de derechos aparece principalmente en relación al desarrollo. A partir de las narrativas docentes se pueden ver aspectos presentes a nivel del Marco Curricular para la Primera Infancia, donde la autonomía por ejemplo está ampliamente referida pero no se plantea directamente relacionada a la perspectiva de derechos. Esto puede dar cuenta de que las concepciones de las docentes se encuentran atravesadas por los trayectos institucionales, volviéndose indispensables movimientos más amplios que permitan conceptualizar las prácticas enmarcadas en una perspectiva de derechos.

Por otra parte, los aportes de Novella y colaboradores (2014) acerca de la participación en la PI permiten ampliar la comprensión acerca de estos modos en que las docentes conceptualizan y significan la participación, y también la autonomía. Desde esta perspectiva, se considera la participación infantil como multidimensional, y en este sentido, necesaria de concebirla no sólo en términos de derechos, sino integrando otras dimensiones de relevancia y que son las que permiten que se efectivice.

En relación a tales dimensiones, Novela y cols. (2014) hablan de la dimensión del desarrollo, la cual refiere a la apropiación de saberes en el niño en el intercambio con su entorno social en el que participa. Desarrollo que se va dando con la participación del niño. En una línea próxima, Lansdown (2005) plantea la participación como experiencia que permite alcanzar mayores niveles de desarrollo. Justamente es en estos términos que las docentes significan la relevancia de la participación y la autonomía, ligándola principalmente a su lugar como potenciadoras del desarrollo y de los aprendizajes en los niños.

Un aspecto importante es el relativo a la formación docente, donde pensar tal integración se vuelve central, ya que en los trayectos formativos se van construyendo concepciones y significados que se traducen en las prácticas.

En relación a ello, Etchebehere (2012) da cuenta de las características de la formación docente en Educación Inicial y del perfil que se plantea de egreso, conformado por acciones educativas y formas de dar respuesta a las necesidades del niño, pero no desde una inscripción clara en la CDN.

Algunas de estas características se sostienen en la actualidad a pesar de que la investigación citada se realizó hace 10 años.

Existen diferentes ofertas formativas, por lo cual es relevante atender la adscripción institucional. En relación a este aspecto se tiene en cuenta que las docentes presentan trayectorias formativas en primera infancia diversas: una de ellas formándose en los Institutos Normales de Montevideo (IINN – CFE) (M2), dos docentes en la Universidad Católica (M3 y M4), y la restante tiene su formación específica como docente de inglés (M1).

En las carreras docentes en primera infancia, si se analizan los planes de estudio que se sostuvieron hasta el año pasado (teniendo en cuenta que a partir de este año comienza a implementarse una reforma educativa que conlleva modificaciones en los planes de formación), el plan para la carrera de Maestro en Primera Infancia de ANEP (Plan 2017) se compone por 4 ciclos, integrada la perspectiva de derechos en un seminario del primer año: “Educación y Derechos Humanos”. Se explicita en relación al mismo:

*“El curso aborda la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Ley General de Educación del Uruguay, la evolución histórica del concepto de infancia hasta arribar al niño como sujeto de derechos, la **Convención sobre los Derechos del Niño**, el rol de garante de derechos del Maestro de Primera Infancia, la participación infantil, el principio de autonomía progresiva y la práctica educativa desde una perspectiva de derechos”* (ANEP-CEP, 2017).

El curso se centra en la perspectiva de derechos de infancia, contextualizada en la CDN, abordando el rol del maestro como garante de los mismos. Se pone énfasis a su vez en la autonomía y la participación. Aspectos estos que se han planteado hasta aquí como integrados en las concepciones de las docentes, pero sin conceptualizarse en clave de derechos.

Se debe contemplar que, a lo largo de la formación de la Carrera de Maestro en Primera Infancia, éste sería el único seminario específico, estando contemplada esta perspectiva en el perfil de egreso.

Por otra parte, la propuesta de la Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Católica no contiene en su malla curricular cursos vinculados a la temática, a la vez que dicha perspectiva no queda explicitada en el perfil de egreso.

Cabe considerar que en la formación planteada desde CENFORES para la tecnicatura de Educador en Primera Infancia (de 0 a 3) presenta dicha perspectiva en forma más explícita

en el perfil de egreso: “(...) Actuará en conocimiento de los marcos políticos y normativos, procurando la protección del ejercicio de los Derechos” (INAU, plan 2015).

A modo de cierre de la categoría se destaca que es necesario continuar trabajando para que la perspectiva de derechos tenga una mayor integración en los programas de formación docente. En este punto, como al momento de pensar la autonomía y la participación, no parece encontrarse un escenario tan alejado del que plantea el estudio realizado por Etchebere (2012) citado previamente.

### **Acerca de los Desafíos Para Pensar la Docencia**

El presente capítulo se liga a pensar sobre los desafíos que para las entrevistadas ha implicado la tarea docente. Se trata de una categoría de análisis emergente de las narrativas y que se liga a los trayectos formativos y de inserción profesional, así como los obstáculos con los que se han encontrado y se encuentran cotidianamente.

Se refiere a los trayectos formativos, asociados específicamente a lo académico, a modo de diferenciarlo de la inserción profesional.

### ***La Formación Académica y la Práctica Docente***

Si se apunta a la comprensión sobre los significados que las docentes han construido sobre diferentes temas presentados en el desarrollo de las categorías, la cuestión de los trayectos formativos cobra un lugar central.

Las trayectorias académicas y profesionales construyen significados sobre modos de entender la educación para la primera infancia, de concebir al niño, el desarrollo infantil y la docencia. En tal sentido, cabe diferenciar, por una parte, lo que se presenta como común a los trayectos formativos de todas las docentes: lineamientos generales que transversalizan a la educación para la primera infancia, tales como las políticas educativas, los marcos curriculares, las condiciones de enseñanza. Por otro lado, hay aspectos que marcan diferencias por las singularidades de cada recorrido a partir de la historia personal, los distintos lugares de formación, las experiencias en cuanto a la práctica profesional / laboral, entre otras.

Considerar qué se pone en juego de estos recorridos en las narrativas docentes se vuelve necesario para comprender aspectos de la misma que han identificado como obstaculizadores o facilitadores en el desarrollo de la práctica.

Por una parte, las docentes han puesto acento en el aporte que ha significado la inserción profesional para su quehacer cotidiano. Lo anterior parte de la comparación con la formación que han tenido en la carrera de grado, en la cual la profundización teórica aparece valorada como escasa para dar respuesta a los desafíos de la práctica.

En este sentido M2 en su entrevista habla de ello:

*“Creo que lo que he aprendido lo aprendí acá, lo teórico realmente no noto que me aportara. Hay poca reflexión, poca crítica, entonces no noto que me aportara tanto. Por eso decidí tener la experiencia, aunque me significara demorar más el egreso. Hasta que no te encontrás con un niño, lo que te dicen teóricamente bueno...”*

(Entrevista M2, Noviembre 2022)

*“...creo que la formación no me aportó tanto como empezar a trabajar acá, en el intercambio con mis compañeras. Por ejemplo, con M3. Hay un grupo que es muy unido, gran*

*parte de la formación la estoy teniendo acá. Yo empecé la carrera porque me gustaba, pero aprendí lo básico”.*

(Entrevista M4, Noviembre 2022)

En este sentido dan cuenta de que, en la práctica directa con los niños, incluso desde diferentes roles (por ejemplo, como auxiliares previo al egreso) es donde han encontrado mayor potencia para la construcción de herramientas para la tarea.

Asimismo, hablando específicamente de algunos aspectos en los que considera que le ha aportado su tránsito por el jardín, M4 refuerza esta idea expresando:

*“Aprendí qué cosas priorizar, que no. Antes pensaba más como las maestras de antes, qué cosas iba a hacer de marzo a diciembre. Y en realidad cómo iba a saber si eso iba a funcionar, si el niño había tenido contacto o no con la pintura por ejemplo o lo rechaza. No podés plantear eso si no conoces al niño. Además de que te frustras”.*

(Entrevista M4, Noviembre 2022)

*“Yo inicié como auxiliar en ....(centro educativo), entonces en el contacto con maestras vas armando tu perfil”.*

(Entrevista M4, Noviembre 2022)

Surge aquí la interrogante vinculada a lo que se plantea al inicio del capítulo. Tiene que ver con los aportes a la formación académica y la práctica, esta última incluyendo sus inserciones profesionales-laborales actuales. ¿Qué sucede con la formación docente en primera infancia y en lo que las entrevistadas coinciden?

Pero surge otra pregunta en relación a lo que manifiestan ¿Se presenta algo de lo que expresan las docentes como “esperable” en cuanto a una percepción de no suficiencia de la

formación al momento del encuentro con la práctica? ¿Esto se vincula al carácter siempre acontecimental de la práctica (en el sentido de que guarda potencia de lo novedoso en el encuentro con la práctica) o interroga los programas de formación docente?

Se considera que las preguntas planteadas no son excluyentes, ni se tratan de preguntas nuevas en este campo dadas las teorizaciones sobre el tema. Pero lo significativo es que su presentación como emergente común en las narrativas de las docentes lo introduce como un aspecto problemático.

Malajovich (2017) ha aportado durante el desarrollo de la formación para la primera infancia en Uruguay en momentos de transformación de la misma, planteando la necesidad de reflexionar en primer término sobre cómo se está entendiendo la educación para que sea posible pensar la formación docente.

Para ampliar la comprensión sobre lo que las docentes transmiten acerca de necesidad de mayores espacios de práctica en su formación, o, la no suficiencia de la formación teórica (en el contexto de la formación de grado) Malajovich (2017) propone algunos puntos en relación:

*“(…) los docentes también se forman en su inserción en las instituciones, ya que la práctica educativa como práctica social se desarrolla en un espacio institucional particular, en el que se establecen un conjunto de relaciones sociales que instauran nuevos significados que dotan de nuevos sentidos al hacer cotidiano de los docentes”*  
(p.78)

La autora da cuenta aquí de que la inserción en espacios institucionales es parte central de la formación. Pero al presentar particularidades, difícilmente puedan ser reemplazados por espacios de formación teórica. Asimismo, con ello no se deja de considerar la necesidad de interrogarse acerca de las condiciones de formación de grado, tomando lo expresado por las

docentes, donde refieren que en la experiencia profesional encontraron un espacio más propicio para construir herramientas para la práctica.

Lo referido por la autora da posibilidad de pensar ciertos aspectos que parecen enfrentar a las docentes con una tarea siempre atravesada por algo de lo novedoso, donde lo teórico no va a encontrar explicación acabada por las particularidades de esos espacios institucionales, que hace necesario pensar las experiencias de manera situada.

Ciertas contradicciones que se transitan entre la formación y el encuentro con la práctica profesional parecen ser parte del trayecto de la docencia. En tal sentido, en ocasiones, *“los mundos de la formación y los del trabajo profesional no comparten los mismos valores y proponen modelos diferentes de ejercicio docente”* (Malajovich, 2017, p.79).

Los espacios de práctica, son lugares donde la realidad se va construyendo y donde se da la emergencia de los problemas. El dilema se ubica en que la formación (si habla de formación de grado) docente se da descontextualizada, mientras que la tarea debe realizarse de modo totalmente contrario, situada. Esto conlleva para la docente que deba recontextualizar esos conocimientos que fue integrando en su formación (Malajovich, 2017).

En lo que emerge de las entrevistas, parece que algo de lo que Malajovich (2017) refiere se pone en juego, al expresar la no suficiencia de la formación. Resulta importante pensar acerca de si existe la posibilidad de que la formación previa al egreso dé lugar a la construcción de las herramientas para responder a todas las situaciones que pueden encontrarse en la práctica.

En Uruguay existen diferentes opciones para la formación docente/educador en primera infancia, en una primera división de la oferta siendo posible dividirlo en el sector público o privado. Este primer punto se toma en consideración dado que introduce una primera

diferenciación en cuanto a las trayectorias de formación de las docentes, imprimiendo particularidades.

Para mencionarlo brevemente, dado que no es un aspecto en el que se apunta a profundizar, en Uruguay la formación en primera infancia se puede realizar en: el Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU- CENFORES), en los Institutos Normales de Formación Docente, en la Universidad Católica, en el Centro de Estudios e Investigación Pedagógica (CEIP) y en el Elbio Fernández (Maestro de Primera Infancia), siendo estas tres últimas opciones del sector privado y los anteriores del sector público.

Cada una de estas opciones formativas presenta sus particularidades más allá de que existen marcos generales que las transversalizan a todas las ya mencionados en la categoría anterior.

Otra dimensión a considerar, y que continúa con la línea de planteos de la autora (Malajovich, 2017) es sobre el peso que tiene en la tarea docente la historia institucional (tradiciones, costumbres, las condiciones materiales, formas de hacer). Las instituciones tienden a cristalizar modos de hacer, es decir, de entender las prácticas, éstas se mantienen en el tiempo, se conservan rutinas, rituales, lo que Lourau (1970) ha llamado lo instituido. De esta forma se terminan construyendo dogmas que obstaculizan las posibilidades de cambio.

Lo anterior significa ciertos riesgos para la formación docente, dado que, si no se logra una articulación pertinente entre la formación y los requerimientos institucionales, podrá amoldarse a ellos de forma acrítica conllevando a la desvalorización de su formación anterior, o que sea expulsada de la institución por no adecuarse al modelo que allí se acepta (Malajovich, 2017).

Esto da cuenta de la complejidad inherente a la práctica docente y que ellas dejan plasmado en sus entrevistas.

Por lo cual, contemplar las pertenencias institucionales y realizar un proceso reflexivo sobre la misma resulta sumamente necesario al pensar en la construcción de significados y las identidades profesionales de las docentes.

En este sentido Malajovich (2017) enfatiza la relevancia de generar en los futuros docentes, la necesidad de reflexión sobre las prácticas, es decir, de someter las acciones a revisión, donde los marcos teóricos con los que cuentan puedan articularse y oficiar de sustento, incentivando modos creativos y novedosos de hacer, donde la toma de decisiones esté sostenida y fundamentada de ese trabajo de reflexión (2017).

Surgen en las narrativas de las docentes referencias sobre los contenidos, en este caso en cuanto a la formación y la experiencia:

*“...considero que falta más contenido sobre las habilidades sociales y lo emocional”*

(Entrevista M1, Octubre 2022)

Es preciso consignar que, en este caso, se trata de una docente de idiomas, en donde este contenido vinculado a primera infancia no se encuentre integrado en su formación de grado. Asimismo, resulta de importancia problematizarlo dado que la docente lo expresa como un obstáculo, sino también para pensar que las CSP pueden presentar diversas formaciones donde no siempre la especificidad sobre la primera infancia está incluida.

A modo de cierre de esta subcategoría se considera importante plantear la necesidad de continuar construyendo espacios para la reflexión.

*“(...) la construcción de una mirada autocrítica que permita al docente y al equipo de trabajo en su conjunto reflexionar sobre la tarea, apropiándose del nuevo conocimiento que se va adquiriendo a partir de la evaluación de los desarrollos de las prácticas docentes en el aula. De manera de contradecir la apreciación formulada por Terigi (2007) cuando afirma que los docentes transmitimos un conocimiento que no producimos y producimos un conocimiento que desconocemos” (Malajovich, 2017, p. 80).*

### **Desafíos en la Educación para la Primera Infancia**

*“la educación para la primera infancia, está desvalorizada creo porque se supone que académicamente no es tan fuerte. Es importante que se pueda entender más de que se trata, porque es una práctica muy particular, marca todo y no todo el mundo sabe eso. Marca los cimientos de lo que viene después. Las personas creen que vienen a pintar sin comprender lo que está detrás de cada una de esas cosas que hacemos”.*

(Entrevista M1, Octubre 2022)

Para cerrar el análisis de la categoría, resultó de interés partir de este fragmento de entrevista en el cual se considera aparecen puntos sumamente importantes en relación a lo que se viene desarrollando. Uno de ellos se vincula a la percepción que da cuenta de una desvalorización de la educación en la primera infancia.

Tal desvalorización aparece principalmente relacionada a la falta de reconocimiento de la tarea docente en la primera infancia, que cabe interrogarse sobre los “efectos” (no de modo causal – lineal) que puede tener en la práctica docente. Este punto excede el presente trabajo ya que no es uno de sus objetivos, pero se ha profundizado sobre las repercusiones que

pueden generar, obstaculizando la tarea docente y el desempeño en ella cuando las instituciones ejercen ciertas violencias o las lógicas predominantes producen malestares significativos en los sujetos que la conforman.

La docencia en primera infancia implica una tarea profesional que incide en el desarrollo de los niños pequeños y en las experiencias tempranas de éstos, lo cual significa una importante responsabilidad que comparten con las familias para llevar adelante la crianza de los niños durante sus primeros años (Pitluk, 2019, p. 121).

Implica, como se menciona previamente, corresponsabilidad en la crianza de los niños, garantizando su desarrollo integral y siendo las docentes figuras garantes de los derechos de los niños.

La desvalorización se ha visto asociada a considerar la tarea docente en la primera infancia como una tarea que no necesita demasiada preparación o “saber demasiado” por tratarse del cuidado de los niños. Si a esta desvalorización se le agregan condiciones de trabajo precarias (que en muchos lugares se presentan) y falta de reconocimiento, lleva a sentimientos de malestar en las docentes que se traduce en agotamiento, falta de interés por la tarea, desgano, repercutiendo en la práctica con los niños (Pitluk, 2019).

*“(…) el disfrute se contagia, el deseo se transmite “con la leche templada y en cada canción” (Serrat). La disponibilidad, el afecto, el compromiso, se ponen de manifiesto en cada palabra, cada gesto, cada elección, cada material, cada propuesta” (Pitluk, s/f, p.6).*

El escenario que la docente transmite al hablar de la desvalorización puede traer aparejada la pérdida del disfrute, generando dificultades en el despliegue de la tarea misma, donde el ejercicio reflexivo que se viene planteando a lo largo de esta categoría también se puede ver afectado, obstaculizando que las prácticas sean pensadas con un por qué y un para

qué, potenciando el hacer desde una inercia (Pitluk, s/f). Se propicia todo lo contrario a lo que se viene planteando como fundamental para la construcción de prácticas docentes que potencien el DIT desde la integralidad, desde una mirada que tenga en cuenta la especificidad de esta etapa de los niños, que no conciba la educación como preparatoria para las siguientes sino pensando en los procesos que acontecen en este momento de la vida de los niños.

La importancia de interrogarse sobre las prácticas cotidianas surge en una de las entrevistas como algo necesario pero que se refiere como un ejercicio que queda a criterio de cada docente (allí parece radicar cierto riesgo de acuerdo a la narrativa de la entrevistada).

*“Siempre todo queda a criterio de la maestra y para mí eso es una falla. Acá trabajamos muy libre, tenemos la plataforma y la calificación, pero queda muy a criterio de la maestra. Y queda mucho a criterio de cada una el cuestionarse lo que hace o no, yo me cuestiono mucho a mí y a mis compañeras”.*

(Entrevista M4, Noviembre 2022)

Para cerrar este capítulo se considera que una idea de Pitluk (2019) que es muy ilustrativa de lo que se desea transmitir:

*“A pesar del alto grado de complejidad y responsabilidad que implica, la docencia sigue siendo una profesión “bajo sospecha” que no cumple con los requisitos para “pertener” al campo profesional. Si una sociedad no reconoce el lugar prioritario de la educación y de los que de ella se ocupan, si no cuida y respeta a quienes asumen el desafío de enseñar a los niños, difícilmente podrá encontrar los caminos hacia la dignidad y el crecimiento” (p.121)*

Continuar reflexionando acerca de la formación destinada a las docentes para la primera infancia se vuelve fundamental; pero difícilmente se pueda hacer si como sociedad no se le

otorga el reconocimiento adecuado a la educación para la primera infancia y a quienes acompañan a los niños en sus trayectos desde los CEI.

## **Capítulo V**

### **Consideraciones finales**

Retomando la pregunta que orienta la investigación, se exponen en este apartado las consideraciones entendidas como centrales.

Se parte del interés por conocer los significados de las CSP en torno a la noción de calidad de cuidados y la relación que establecen con el DIT en un jardín maternal. El mismo se apoya en la idea sobre la relevancia que tiene un cuidado de calidad al concebir la educación temprana, para un desarrollo infantil óptimo. De este modo las CSP toman un lugar significativo a la hora de pensar el cuidado en la primera infancia y el DIT.

A partir del contacto con el campo, se llega a las concepciones que las docentes han construido en torno a pensar la educación para la primera infancia, donde se enmarcan modos de significar el cuidado. Asimismo, aparece cierta relación que establecen entre el cuidado en el contexto del CEI y el DIT, donde se jerarquiza el lugar de lo socioemocional asociado a las particularidades de este momento vital. Se otorga de este modo, gran importancia al cuidado y la construcción de ambientes seguros para los niños, como base para potenciar el desarrollo y los aprendizajes.

Esta relación que las docentes establecen se presenta estrechamente interrelacionada con concepciones y significados que se expondrán a continuación:

1. Una de las concepciones centrales que surge a partir de las entrevistas y observaciones se vinculó al cuidado de los niños en el entorno del jardín, y con él, a la **calidad de cuidados**. Emergieron en las narrativas de las CSP modos en que significan el cuidado encontrándose como uno de los emergentes en común la ***importancia de ser sensibles a las necesidades del niño***.

Se pone en juego una forma de significar el cuidado que responde a la noción de cuidado sensible, en donde el adulto ajusta sus respuestas a las necesidades físicas y emocionales del niño. Para que lo anterior sea posible, surge como necesario el conocer al niño, es decir, tener un tiempo en que se desarrolle el vínculo, así como el posicionarse desde la perspectiva de este último, lo cual da lugar a comprender mejor sus necesidades. La formación de vínculos de apego se va organizando a medida que transcurre el tiempo y se sostienen las experiencias de interacción entre el niño y el adulto. En el caso de los CEI “los niños responden de manera diferente al personal presente por mayores períodos de tiempo, desarrollando una organización de apego con cuidadores específicos (...)” (Barnas & Cummings, 1997; Howes, et al. 1992; Raikes, 1993, citados por Salinas – Quiroz, 2014).

Desde la teoría del apego, que el adulto que cuida pueda ubicarse en el lugar del niño se considera como un punto de importancia para que las necesidades sean decodificadas.

Un punto que surge, y se considera importante de integrar en este apartado, son los significados que emergen en las entrevistas, los cuales no siempre se encontraron alineados con las prácticas desarrolladas. En algunos casos, la formas de concebir el cuidado de un modo sensible que aparece en las entrevistas se observó obstaculizado en las interacciones cotidianas con los niños.

En relación a lo anterior, se consideró que tal distancia entre el discurso y las prácticas puede ligarse a la importancia de los MOI de las CSP al desplegar las prácticas de educación y cuidados. Esto se enfatiza al observarse mayores grados de interferencia en las interacciones con los niños en una de las docentes que tiene más años de formación. Carbonell, et. al. (2005) da cuenta de que las experiencias en cuanto a los estilos de crianza y las prácticas vinculadas que experimentaron las CSP adquieren un papel significativo para la calidad de cuidados, no siendo la formación y el conocimiento garantía de un cuidado sensible y de poder generar ambientes educativos positivos.

Las educadoras se reconocen como figuras de cuidado significativas en la vida de los niños, asociado esto al tiempo que comparten diariamente con ellos. Se agrega a los discursos de las entrevistadas el énfasis por la responsabilidad que implica formar parte de la crianza de los niños, desde un lugar de corresponsabilidad con la familia.

En este contexto, se pone en juego también el concepto de base segura, oficiando como tales. Ello se evidencia al referir que los sentimientos de seguridad que pueden generar al interactuar con el niño le permitirán sentir confianza y seguridad en el entorno, explorando y posibilitando aprendizajes.

Asimismo, enlazan la importancia del apoyo en el equipo para que los niños cuenten con la disponibilidad necesaria de parte de las docentes. En este sentido, se habla de la necesidad de contar con el apoyo de sus pares para sostener una respuesta sensible al interactuar con los niños y dar respuesta a las complejidades que demanda la tarea. En relación se ponen en juego la necesidad de que se presenten ciertas condiciones en el equipo de trabajo en el jardín.

2. En estrecha relación con las concepciones sobre calidad de cuidados se presentaron en las narrativas significados sobre la **educación para la primera infancia**, otorgando gran importancia a un cuidado sensible en la interacción con los niños. Este modo de pensar la educación se considera alineado con las teorizaciones sobre la **EIBS** (Salinas-Quiroz, 2017), donde la educación para los niños pequeños requiere de la construcción de ambientes sensibles por parte del adulto y responsivos a sus necesidades.

Por otra parte, se destaca que se presentan posicionamientos dicotómicos en algunas de las docentes al concebir la educación para la primera infancia. Esto se pone en juego a partir de los modos de significar el cuidado y la enseñanza, emergiendo ambas nociones, por momentos más integradas y en otros totalmente diferenciadas.

Lo anterior se entiende vinculado a concepciones sobre la educación para la infancia temprana que remiten a su desarrollo histórico, donde el cuidado se ligaba únicamente a lo asistencial, sin posibilidad de integrar la enseñanza como parte de estas prácticas.

Pitluk (2019) plantea la persistencia de estas dicotomías como obstaculizadoras en las posibilidades de pensar la misma desde una mirada que contemple la complejidad de este campo, que dé lugar a la educación integral considerando la especificidad del momento vital y sus necesidades.

Lo anterior se considera sin perder de vista la necesidad de algunas diferenciaciones entre lo que se da en el CEI y lo que sucede en el hogar, de lo cual también dan cuenta las docentes. Pero este aspecto no tiene que ver con marcar una diferencia entre cuidar y educar o enseñar, sino con una diferenciación entre los vínculos de cada ambiente del que el niño es parte. Pitluk (2019) al respecto dice que tal diferencia implica una postura ética que no dé lugar

a que se produzcan confusiones en el niño, porque de lo contrario en vez de potenciar las prácticas cotidianas las obstaculizarían.

*“(…) ¿la escuela para niños pequeños cuida o educa? Hoy sabemos que en edades tan tempranas no hay posibilidades de pensar a la educación dissociada del cuidado, que estos no son aspectos contrarios sino complementarios, que son parte del mismo proceso: una educación adecuada que integra el afecto y el cuidado a la enseñanza de los conocimientos reconocidos” (Pitluk, s/f, p. 1)*

La diferencia que establecen las docentes en sus discursos entre lo que sucede en el hogar y en el jardín, aparece por momentos ligada a la dimensión pedagógica. Lo anterior tiene que ver con la diferencia que reside entre aquellas prácticas de cuidado que comparte el jardín y la casa, o ellas y la familia, pero que se van a diferenciar por los modos y la intencionalidad que subyace a las mismas.

Que estos aspectos se consideren como interrelacionados, cuidado/crianza y educación, no desconoce la diferencia entre las funciones de cada institución (educativa y familiar). En ello, se entiende el énfasis de las docentes de la diferenciación entre cuidados en la familia y en el CEI. Esto significa la integración de lo asistencial y pedagógico, tomando esta última como un campo que permite hacer procesos reflexivos sobre aquellas prácticas que en el hogar se realizan de manera intuitiva, imprimiendo una mirada educativa a las prácticas de cuidado cotidianas (Pitluk, 2019).

De este modo, las docentes asignan a la **intencionalidad pedagógica** un lugar relevante en la medida que redimensiona las prácticas cotidianas de cuidados en su posibilidad de potenciar el desarrollo y los aprendizajes.

**3. El DIT** constituye una dimensión fundamental en la presente investigación, dado que las docentes presentan una concepción común en torno al desarrollo, la cual tiene un correlato en las prácticas.

Los significados en torno al mismo se encontraron relacionados a cierta jerarquización de lo socioemocional, remitiendo ello a un lugar fundamental que le dan al vínculo docente-niño como base de todos los demás procesos; en donde lo socioemocional se concibe como dimensión que transversaliza al desarrollo global de la persona.

El cuidado sensible toma en este contexto un lugar primordial, donde al pensar los CEI la figura de la docente se entiende como potenciadora del desarrollo. Una de las docentes es clara en su modo de narrarlo *“Considero que lo afectivo es central para el desarrollo, el vínculo con la docente es muy importante. Permite potenciar todo, se logra más y mejor con aquellos niños que vos estableces vínculos seguros que si eso no pasa”*.

El énfasis en lo socioemocional es un aspecto que transversaliza a los modos de concebir el DIT de todas las docentes entrevistadas. Asimismo, se trata de una concepción que se observó plasmada en las prácticas cotidianas con los niños.

Por otra parte, se entiende este (el DIT) como un proceso que presenta singularidades en cada niño. Esta forma de significarlo se encuentra con la concepción que plantea el modelo contextual dialéctico (Larreamendy-Joerns, Puche Navarro, Restrepo Ibiza, 2008) el cual contempla las diferencias de cada individuo, más allá de que se consideran etapas por su pertenencia a una especie y a una cultura. No se entiende como la consecución de las mismas a modo de pauta preestablecida genéticamente, dado que existen componentes culturales, institucionales, instruccionales e históricos del ambiente del que el niño forma parte y que

imprimen singularidades en su desarrollo (Riegel, 1976; Overton, 1997, citados por Larreamendy-Joerns, Puche Navarro, Restrepo Ibiza, 2008).

Es preciso mencionar que, desde las entrevistadas no surgen concepciones del DIT como proceso en el que se contemplen los diferentes ambientes que intervienen en el mismo. Se integra únicamente el entorno familiar, pero resulta acotado si se considera la perspectiva ecológica- interactiva (Bronfenbrenner, 2002), donde los diferentes ambientes y sus interacciones son parte fundamental en el DIT.

4. A partir del acercamiento al campo se encuentra que las docentes narran sus prácticas, otorgando sentidos estrechamente ligados a la **perspectiva de derechos** de la infancia. Cabe destacar que en sus concepciones se pone énfasis en potenciar el desarrollo y los aprendizajes desde un cuidado sensible, que contemple las singularidades de cada niño, integrando la promoción de la autonomía y de la participación infantil.

La autonomía y la participación, no surgen desde el discurso de las entrevistadas conceptualizados como principios enmarcados desde la perspectiva de derechos. Por tanto, estas dimensiones desde donde las docentes consideran la educación para la primera infancia son planteadas ligadas al desarrollo infantil, o al proyecto del CEI, no llegando a conceptualizarse en clave de derechos.

En este contexto, ellas llegan a concebirse como figuras de importancia en el cuidado cotidiano y la educación de los niños, pero ello no emerge pensado en término de figuras garantes de los derechos.

Uno de los aspectos que deben contemplarse es el relativo a los trayectos de su formación académica. Se destaca que la perspectiva de derechos se aborda escasamente, o directamente no se integra de manera específica en los planes de estudio.

Lo anterior da cuenta de que, si bien en el último tiempo se han dado avances en cuanto a pensar la infancia desde la perspectiva de derechos (como la actualización de un Marco curricular que la integra), el escenario que se presenta a partir de este estudio se aproxima en varios puntos a lo planteado por Etchebehere (2012) en su investigación.

En relación a pensar estas dificultades, la autora referida agrega a la cuestión de la formación donde no hay una inscripción clara de la CDN, la falta de espacios institucionales para la reflexión sobre las prácticas docentes enmarcada desde un enfoque de derechos.

**5. Por último, emergen en las narrativas varios aspectos que se presentan como desafíos para pensar la educación** destinada a la primera infancia.

Por una parte, dichos desafíos se asocian a una formación académica que desde el discurso de las docentes no prepararía para las inserciones profesionales, entendiéndose las experiencias laborales como de mayor aporte para responder a las demandas de la práctica.

Por otra parte, se pone en juego el no reconocimiento de la docencia, relacionado ello con cierta desvalorización de la educación para la primera infancia. Emergen significados donde la tarea docente es demandante desde diferentes puntos (por la disponibilidad que significa, la preparación, la complejidad y responsabilidad de compartir con las familias el cuidado y la crianza de los niños en sus primeros años), pero se ha vivenciado por las docentes como una tarea que no se le otorga el valor adecuado, al asociarse al cuidado de los niños.

No obstante, resulta preciso destacar los procesos que se han generado progresivamente en nuestro país y en la región en el último tiempo apuntando a garantizar el desarrollo integral a través de la atención y educación en la primera infancia: la integración de la educación para primera infancia a la Ley General de Educación (Nº 18437, 2008) que conlleva la construcción de un Marco Curricular específico, el Plan Nacional de Primera Infancia,

Infancia y Adolescencia 2016-2020 enmarcada de la ENIA 2010-2030, los Programas de Atención y Educación para la Primera Infancia (2010) sostenidos en los lineamientos de la CDN (1989), y las transformaciones más recientes introducidas por la Ley de Urgente Consideración (19.889, 2020 ).

Todos estos procesos son imprescindibles para que se posibiliten transformaciones en la educación para la primera infancia, pero ello no significa que se traduzca en el nivel de la implementación. En este sentido se presentan tensiones, dado que las transformaciones sociales conllevan procesos más profundos en las formas de pensar la infancia temprana, la relación, adulto-niño, la educación y los cuidados.

## Capítulo VI

### Sugerencias

Se pretende que lo recogido a partir de este estudio sea de aporte para continuar pensando las prácticas docentes y la educación en primera infancia, desde una mirada integral en clave de derechos. Es necesario para ello construir acciones que permitan superar algunos obstáculos en la línea mencionada. En este sentido, repensar los espacios de formación académica, así como de práctica profesional, en el contexto de los CEI, se considera como recomendaciones con potencia.

En primer término, considerar la revisión de puntos relativos a la formación académica para los docentes se sugiere de importancia. Esto abarcaría, por una parte, la formación básica, así como los espacios de formación permanente que den lugar a una continuidad de la misma posterior al egreso de las carreras.

A partir de lo visualizado a lo largo del análisis se destacan como recomendaciones entonces en este sentido:

1.Revisión de los espacios prácticos de formación previos al egreso. Ante las experiencias comunes de las docentes y percepciones de no suficiencia de preparación durante la carrera para responder a los requerimientos de la práctica profesional se torna importante rever cómo están diagramados los mismos.

Si bien las diferentes propuestas para la formación docente en primera infancia cuentan con espacios de esta índole, las docentes entrevistadas refieren encontrarse con escasez de herramientas a la hora de encontrarse con la práctica profesional, independientemente de los

lugares en donde realizaron su formación de grado. La revisión de este componente sería entonces necesario reevaluar y reforzar.

Un paso inicial sería profundizar con una muestra más amplia acerca de la percepción de las docentes al momento de egresar e insertarse laboralmente (teniendo en cuenta que el estudio presentado tiene un alcance limitado por su diseño). Esto permitiría contar con un registro más representativo acerca de las docentes y educadoras al momento de sus primeras inserciones laborales. A partir de ello evaluar con más insumos la necesidad de reforzar el componente práctico de la formación académica en todas las propuestas en primera infancia.

2. Otro punto a revisar son los niveles de integración de la perspectiva de derechos de la infancia. Como se pudo dar cuenta previamente, si bien muchas de las concepciones y prácticas se encuentran alineadas a tal perspectiva, no se encuentran conceptualizadas desde ésta. Por ello, una sugerencia iría en la línea de generar espacios de formación docente donde la perspectiva de derechos tenga mayores niveles de integración. Lo anterior implicaría fortalecer los contenidos en la formación docente básica, permitiendo que se incluya en las diferentes propuestas formativas, donde se han identificado variantes al respecto.

Asimismo, se debe agregar en relación a este punto la posibilidad de generar espacios de análisis para las prácticas donde la perspectiva de derechos oficie como marco y se pueda pensar en articulación con el DIT.

Lo anterior va en la línea de generar espacios en los CEI para el ejercicio reflexivo sobre las prácticas profesionales a nivel de los equipos docentes. De este modo se posibilitan mayores niveles de articulación de la perspectiva de derechos, de manera pensar la *praxis* y construir estrategias para la potenciación de la autonomía y la participación de los niños, permitiendo pensar estrategias de trabajo de acuerdo a las necesidades que se presentan en el centro.

Lo propuesto puede ser posible a través de los espacios de reuniones del equipo docente, en las que se integre el trabajo sobre esta dimensión, así como construirse un espacio de trabajo donde el colectivo de docentes pueda hacerlo.

En relación a la importancia de estos espacios, Pitluk (s/f) remarca la necesidad de preguntarse sobre el “para qué” de lo que se hace, lo cual da lugar a la construcción de una tarea situada y desde la reflexión continua. La autora referenciada plantea que el ejercicio cotidiano de búsqueda y construcción de estrategias de trabajo desde el equipo docente es lo que permite dar sentido a la tarea (Pitluk, s/f).

Se destaca que la reciente inclusión de los Centros de Primera Infancia Privados al INAU en tanto organismo regulador, se torna en un escenario propicio para que esta dimensión adquiere primacía.

**3.** Otra dimensión que se entiende en estas recomendaciones a contemplar es la que implica el cuidado en el marco de la educación para la primera infancia. En relación a esto, se propone el trabajo sobre la construcción de perspectivas más amplias e integrales, para superar posicionamientos dicotómicos acerca del cuidado y la educación.

Si bien las docentes ubican al cuidado y el vínculo adulto-niño como central para la educación en primera infancia, coexisten por momentos con perspectivas que separan de manera determinante el cuidado de la educación. Que las concepciones sobre educación aún se vean atravesadas por estas antinomias conlleva a una mirada restrictiva de la enseñanza (Pitluk, 2019). Por lo cual es necesario continuar trabajando para construirse una educación donde se superen dichas perspectivas que no aportan a la integralidad.

Concebir la educación desligada del cuidado va a ponerse en juego en las prácticas cotidianas con los niños, operando estas dicotomías en las decisiones que tomen las docentes cotidianamente. Esto se ha visto en muchos casos vinculado a la priorización de contenidos para niveles superiores, porque se entiende que enseñar o educar refiere a lo que sucede en niveles como primaria. Por este motivo, un aporte posible sería, también en relación a este punto, dar lugar a integrar a los espacios de reflexión sobre las prácticas cotidianas en los CEI donde se ponga énfasis en otro modo de conceptualizar las prácticas educativas, integrando el cuidado.

En este caso, otra línea de aporte que se pueda trabajar refiere a las representaciones sociales de la educación en primera infancia, donde también pueden traer beneficios importantes. Esto significa un abordaje más amplio a nivel social, con las familias y la comunidad, que tendría impactos en la desvalorización de estos niveles educativos y de lo que las experiencias de las entrevistadas dan cuenta.

No se debe perder de vista que el trabajo en contacto cercano y continuo con las familias es fundamental. En el caso de las docentes, esto surge enfatizado y se refiere como un aspecto dado. Pero en la propuesta con respecto a este punto se apunta a un nivel más amplio aún, involucrando al nivel comunitario.

**4.** Continuando con el nivel de la comunidad, se considera necesario hacer referencia a una observación que se realiza a partir de lo analizado y que da cuenta de particularidades del CEI. En las narrativas de las docentes no se hace referencia en ningún momento al trabajo con otras instituciones o en red a nivel de la comunidad. Esto no surge como emergente, lo cual lleva a la interrogación sobre ello.

Se pueden considerar las características del enclave geográfico y socioeconómicas de las familias que recibe el CEI como un aspecto que opera en este sentido. Es preciso interrogarse acerca de lo que se refiere al inicio del párrafo, en cuanto a si sus características se vinculan en algún nivel a las particularidades de ser un centro privado, que recibe niños y familias de un nivel socioeconómico y cultural medio y alto, donde los recursos con los que cuentan conllevan a no considerar necesaria esta dimensión.

¿Se trataría este modo de algo que atravesaría a jardines de modalidad privada y con ciertas características en cuanto a las poblaciones de familias con las que trabajan (nivel socioeconómico y cultural)?

Asimismo, un trabajo en red, en contacto con la comunidad podría favorecer los procesos educativos de los niños en el intercambio con propuestas con otros CEI y otro tipo de instituciones próximas, donde además se puede reforzar y enriquecer los puntos previamente abordados. Un trabajo interinstitucional entre los diferentes actores que se encargan de la atención a la primera infancia a nivel comunitario, contrayendo enfoques comunes da lugar a un abordaje integral (Martínez y Azcona, 2020).

Los diferentes puntos tomados para las recomendaciones expuestos hasta aquí permitirían a su vez la construcción de concepciones y modos de significar el DIT también desde una mirada más integral. Las docentes dan prioridad a lo socioemocional donde el vínculo constituye la base, pero sería menester que se agregaran otras dimensiones significativas, en donde, por ejemplo, los diferentes ambientes en que se encuentra inserto el niño y que intervienen en el mismo se puedan contemplar. Esto daría lugar a visibilizar más los aspectos del CEI que potencian el desarrollo, ampliándose más allá de lo que refiere al vínculo CSP-niño.

5. Considerar espacios de cuidado de los equipos docentes, en donde se aborden las problemáticas y la complejidad de la tarea sería de relevancia, que permitan procesos reflexivos sobre las prácticas cotidianas. Este aspecto, tomando en consideración una dimensión como son las estrategias de cuidado para los equipos a nivel institucional.

6. Por último, se considera que ampliar las investigaciones sobre la temática desarrollada en otros CEI puede generar aportes relevantes y necesarios para profundizar sobre las necesidades de las docentes dado su rol de gran importancia en el cuidado y educación de los niños pequeños, así como en su función de agentes garantes de los derechos del niño.

El dar más lugar a investigaciones como la presentada en CEI privados se entiende que permite el análisis sobre las particularidades de los mismos, posibilitando abordar dimensiones problemáticas en relación a una educación integral para la primera infancia.

Asimismo, investigaciones que puedan integrar la perspectiva de otros actores importantes en la toma de decisiones a nivel de CEI, como los equipos de dirección, permitiría complementar las dimensiones emergentes.

## Referencias Bibliográficas

- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis de Gialdino (Coord.). Estrategias de investigación cualitativa. (p. 107-152). Barcelona: Gedisa.
- Administración Nacional de Educación Pública (2019) Proyecto de presupuesto anual y plan de desarrollo educativo 2020-2024. Disponible en:  
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/200910/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf>
- Ainsworth, M. D. S. (1973). Systems for rating maternal care behaviors. In E.G. Boyer, A. Simon, G. Karafin, R. Karafin (Eds.). *Measures of maturation: An anthology of early childhood observation instruments* (Vol. 1; pp. 67-172). Philadelphia: Research for Better Schools, Inc.
- Angeríz, E., Carbajal, S., De León, D. (2019) Educación y psicología en el siglo XXI. Vol. 3. CSIC, Udelar. Montevideo. Biblioteca Plural
- Antelo, E., Redondo, P. (Comp.) (2017) Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias. Bs. As.: Homo Sapiens Ediciones.
- DINEM - MIDES (2016) Caracterización socioeconómica de las zonas de influencia de las Oficinas territoriales de Montevideo. Disponible en:  
[http://dinem.mides.gub.uy/innovaportal/file/61672/1/informe-otes-montevideo\\_-\\_dinem\\_2016\\_1105\\_-version-revisada-2017.pdf](http://dinem.mides.gub.uy/innovaportal/file/61672/1/informe-otes-montevideo_-_dinem_2016_1105_-version-revisada-2017.pdf)
- Bedregal, P; Pardo, M (2004) Desarrollo infantil temprano y Derechos del niño. Serie Reflexiones: Infancia y Adolescencia. UNICEF Chile.

Bisquerra, R, Cassá, E. (2021) Aprendizaje inicial y acompañamiento emocional. Revista ruta maestra. Pp. 120-125. Disponible en: <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2020/09/18-APRENDIZAJE-INICIAL-Y-ACOMPA%C3%91AMIENTO-EMOCIONAL.pdf>

Bowlby, J. (1989). "Una Base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego". Barcelona: Ed. Paidós.

----- (1969). *Attachment and Loss, Vol. I: Attachment*, Basic Books, New York.

----- (1973). *Attachment and Loss, Vol. II. Separation*, Basic Books, New York.

----- (1980). *Attachment and Loss, Vol. III. Loss, sadness and depression*, Basic Books, New York.

Bronfenbrenner, U. (2002). "La ecología del desarrollo humano". Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1995). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid : Alianza.

Cambón, V., De León, D., Fraga, S., Etchebere, G., Zeballos, Y., Silva, P. (2007) "La Educación Inicial. Perspectivas, desafíos y acciones". Montevideo. Ed. Psicolibros

Cambón, V.; Silva, P. (2016) "Educación inicial de base segura. Análisis de las interacciones educadora-infante". VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-044/328.pdf>

Cambón, V; Silva, P.; Salinas-Quiroz, F. (2016) Proyecto I+D CSIC .2014-2016 Educación Inicial de Base Segura, informe final. Estudio transcultural.

- Carbonell, A. (2013) “La sensibilidad del cuidador para promover un cuidado de calidad en la primera infancia”. *Ciencias Psicológicas* 2013; VII (2): pp. 201 – 207. Disponible en: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-42212013000200008](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000200008)
- Castro A., Manzanares, N. 2016 Los más pequeños toman la palabra: la escuela infantil que a ellos les gustaría”. *Revista Complutense de Educación*. Vol 27 Nº 3
- De León (2012) Participación Infantil. El Centro de Educación Inicial Como Ámbito de Participación. Tesis de Maestría. Maestría en Psicología y Educación. Montevideo, Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- Díaz, E., Andrade, I., Espenosa, E., Noblega, M., Nuñez, J. (2018) “Cuidado sensible y seguridad del apego en preescolares”. *Ciencias Psicológicas*; 12 N°1: pp.97 – 107doi: 10.22235/cp.v12i1.1600. Disponible en: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212018000100097&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212018000100097&script=sci_arttext)
- Encuesta Nacional de Salud, Nutrición y desarrollo infantil (ENDIS) (2013-2014) (Informe) Montevideo: MIDES. Disponible en: <http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/44017/1/informe-ucc-endis.pdf>.
- Escobar, J., González, M.; Manco, S. (2016) “Mirada pedagógica a la concepción de infancia y prácticas de crianza como alternativa para refundar la educación infantil”. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 47, febrero-mayo, 2016, pp. 64-81 Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194244221005>
- Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (2008), Plan de Acción 2010-2030 (Borrador). Plan de Trabajo. Disponible en: <http://www.anong.org.uy/docs/noticias/Documento%20ENIA%2020nov08.pdf>
- Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (2016), Plan de Acción 2016-2020. Plan

de Trabajo. Disponible en: <http://www.claves.org.uy/web/wp-content/uploads/2014/08/Plan-Nacional-de-Primera-Infancia-Infancia-y-Adolescencia-2016-2010.pdf>

Etchebehere, G. (2012) Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia. (Tesis de Maestría en derechos de infancia y políticas públicas). Montevideo: Udelar/CSIC

----- (2017) El rol de garante de los derechos de los niños de las maestras de educación inicial en Uruguay. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Rey Juan Carlos. Disponible en: [https://ceis.psico.edu.uy/sites/ceis/files/2023-12/Tesis%20doctoral\\_Gabriela%20Etchebehere.pdf](https://ceis.psico.edu.uy/sites/ceis/files/2023-12/Tesis%20doctoral_Gabriela%20Etchebehere.pdf)

Granese, A. (2015) “La invención en la Práctica del Maestro Comunitario”. Tesis de Maestría en Psicología Social. Disponible en:

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/123456789/5483>

Hernandez Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014) “Metodología de la Investigación”. 6ta edición. México. Ed.: El oso panda.

Hernandez Sampieri, R. (s/f) “Estudio de caso”. Disponible en:

<https://es.slideshare.net/conyas16/sampieri-estudio-de-casos>

Instituto Nacional de Estadística Uruguay. Demografía y Estadísticas sociales. Sistema Nacional de Educación del Uruguay, MEC. Disponible: <http://www.ine.gub.uy/educacion>

Instituto del Niño y del adolescente (2017) “Un lugar para crecer y aprender jugando”. Programa Experiencias Oportunas, Plan CAIF. Disponible en:

[https://medios.presidencia.gub.uy/tav\\_portal/2017/noticias/NO\\_Y468/Guia.pdf](https://medios.presidencia.gub.uy/tav_portal/2017/noticias/NO_Y468/Guia.pdf)

Instituto del Niño y del adolescente (s/f) Plan de estudio- Carrera de Educador en Primera

Infancia (de 0 a 3 años). Disponible en: <https://www.inau.gub.uy/cenfores/formacion-y-capacitacion/educador-en-primera-infancia-n>

Institutos Normales de Montevideo (s/f) Programa – Maestro en Primera Infancia, Plan 2017.

Disponible en: <https://www.cfe.edu.uy/index.php/plan-2017>

Instituto Interamericano de Niño, Niña y Adolescentes. IIN./ACID (2011). El Hecho del dicho. Montevideo. Uruguay.

Larreamendy-Joerns, J.; Puche-Navarro, R.; Restrepo Ibiza, A. (2008) Claves para pensar el cambio. Ensayos sobre psicología del desarrollo. Colombia. Ediciones Unidades.

Ley Nro 18211 Sistema Nacional Integrado de Salud. Disponible en:

<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18211&Anchor=>

Llugain, C. (2014) La construcción del vínculo familia–escuela en el ingreso a educación inicial. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, Universidad de la República. Montevideo

Lourau, R. (1970) El análisis institucional. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

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. Disponible en:

<https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=1930&tipo=documento>

Malajovich, A. (2017) La formación docente para la primera infancia. Disponible en:

file:///C:/Users/59898/Downloads/017\_formacion1.pdf

Mendicoa, G. (2003). “Sobre tesis y tesistas. Lecciones de enseñanza-aprendizaje. Cap. 2: EL

punto de partida para investigar. Argentina. Espacio Editorial.

MIDES, INAU (2016) Plan Nacional de Primera Infancia 2016-2020. Infancia y Adolescencia.

Montevideo, Uruguay. Disponible en:

[file:///C:/Users/Lu/Downloads/Plan\\_Nacional\\_de\\_Primer  
Infancia\\_y\\_Adolesce  
ncia\\_2016\\_2020\\_1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lu/Downloads/Plan_Nacional_de_Primer%20Infancia_y_Adoles%20cencia_2016_2020_1%20(1).pdf)

Ministerio de Salud Pública (2008). Decreto N° 379/008 Proyecto elaborado por la

Comisión de Bioética y Calidad de Atención dependiente de la Dirección General de la Salud por el cual se regula sobre la investigación con seres humanos. Disponible en:

[http://datospersonales.gub.uy/wps/wcm/connect/urcdp/f416570c-f63d-4023-bd0e-0642c803ec1f/Descargar+Decreto-379008.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT\\_TO=url&CACHEID=f416570c-f63d-4023-bd0e0642c803ec1f.](http://datospersonales.gub.uy/wps/wcm/connect/urcdp/f416570c-f63d-4023-bd0e-0642c803ec1f/Descargar+Decreto-379008.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=url&CACHEID=f416570c-f63d-4023-bd0e0642c803ec1f)

Ministerio de Salud Pública, UNICEF (2014) Guía Nacional para la Vigilancia del Desarrollo del Niño y de la Niña Menores de 5 años. Disponible en:

Noblega, Bárrig-Jó, P., Nuñez del Prado, J., Conde, G., Carbonell, A., Altmann de Litvan, M.

(2016) Attachment Representations and Maternal Sensitivity in Low Socioeconomic Status Mothers. International Journal of Psychological Studies; Vol. 8, Nro. 3. Disponible en:

[https://www.researchgate.net/publication/306019660\\_Attachment\\_Representations\\_and\\_Maternal\\_Sensitivity\\_in\\_Low\\_Socioeconomic\\_Status\\_Mothers](https://www.researchgate.net/publication/306019660_Attachment_Representations_and_Maternal_Sensitivity_in_Low_Socioeconomic_Status_Mothers)

Noblega, M. (2016) "Competencia social de preescolares. De la seguridad del apego con la madre a la red de relaciones de apego. Simposio IV Congreso Internacional Red Iberoamericana de Apego – RIA. Disponible en:

[https://www.researchgate.net/publication/301676679\\_Simposio\\_Competencia\\_social\\_de](https://www.researchgate.net/publication/301676679_Simposio_Competencia_social_de)

preescolares De la seguridad del apego con la madre a la red de relaciones de apego

Novella, A. y cols. (2014) Participación infantil y construcción de ciudadanía. España. Ed.: Garó.

Pérez Serrano, G. (1994) "Investigación cualitativa. Retos e interrogantes". Madrid. Ed. La Muralla.

Pitluk, L. (2019) Educar en el jardín maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.

----- (s/f) El Jardín Maternal como un espacio de enseñanza y aprendizaje. Disponible en:

<https://www.laurapitluk.com.ar/Articulos/articulo10.pdf>

Rockwell, E. (2009) "La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos". Bs. As. Ed.: Paidós.

Ruiz Olabuénaga, J. L. (2009). "Metodología de la investigación cualitativa". Bilbao. Universidad de Deusto.

Sabatini, F. (1993) "¿Qué es un proyecto de investigación? Orientaciones para preparar proyectos en los temas de desarrollo y la planificación territorial". Pontificia Universidad Católica de Chile. Instituto de estudios urbanos.

Salinas-Quiroz, F. (2014) "Vínculo de apego con cuidadores múltiples: la importancia de las relaciones afectivas en la educación inicial". XII Congreso Nacional de investigación educativa. Disponible en: [https://www.researchgate.net/profile/Fernando\\_Salinas-Quiroz/publication/260229290\\_VINCULOS\\_DE\\_APEGO\\_CON\\_CUIDADORES\\_MULTIPLES\\_LA\\_IMPORTANCIA\\_DE\\_LAS\\_RELACIONES\\_AFFECTIVAS\\_EN\\_LA\\_EDUCACION\\_INICIAL/links/0a85e5303f3a1dcff6000000/VINCULOS-DE-APEGO-CON-CUIDADORES-MULTIPLES-LA-IMPORTANCIA-DE-LAS-RELACIONES-AFFECTIVAS-EN-LA-EDUCACION-INICIAL.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Fernando_Salinas-Quiroz/publication/260229290_VINCULOS_DE_APEGO_CON_CUIDADORES_MULTIPLES_LA_IMPORTANCIA_DE_LAS_RELACIONES_AFFECTIVAS_EN_LA_EDUCACION_INICIAL/links/0a85e5303f3a1dcff6000000/VINCULOS-DE-APEGO-CON-CUIDADORES-MULTIPLES-LA-IMPORTANCIA-DE-LAS-RELACIONES-AFFECTIVAS-EN-LA-EDUCACION-INICIAL.pdf)

----- (2015) "Sensibilidad, comportamiento de base segura y desarrollo

sociocognitivo en centros de educación inicial de México”. Universitas Psychologica Bogotá, Colombia, V. 14 nº. 3 PP. 1033-1044 ISSN 1657-9267. Disponible en:

<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v14n3/v14n3a20.pdf>

----- (2017) “Educación inicial: Apego y Desarrollo Sociocognitivo”. México.

Horizontes Educativos.

Salinas-Quiroz, F. et. al. (2015) “Educación Inicial de Base Segura: Indicador de la calidad educativa para la primera infancia”. Psicología Iberoamericana (enero-junio, 2015), vol. 23, no. 1, pp. 75-82. issn 1405-0943. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/html/1339/133944230009/>

Salinas-Quiroz, F.; Posada, G. (2014) MBQS: Método de evaluación para intervenciones en apego dirigidas a primera infancia. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (2), pp. 1051-1063. Disponible en:

<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n2/v13n2a36.pdf>

Salinas-Quiroz, F.; Cambón, V.; Silva, P. (2015) “Aportes ecológico-interactivos para la psicología educativa. Revista Puertorriqueña de Psicología, vol. 26, núm. 1, enero-julio, 2015, pp. 26-37. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/2332/233245620003/>

Salinas-Quiroz, F.; Morales Carmona, F.; Cruz, M.; Posada, G.; Carbonell, A. (2014) “Aproximación Psicométrica al Uso de los Q-Sorts en Contextos de Educación Inicial”. UNAM, Facultad de Psicología. Acta de investigación Psicológica, 4 (2), 1595 - 1611 Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/82620337.pdf>

Sautú, R. (2003) “Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación. Argentina. Ediciones Lumiere.

Sierra García, P.; Moya Arroyo, J. (2012) “El apego en la escuela infantil: algunas claves de

- detección e intervención”. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid ISSN: n35-755X Vol. 18 n.º 2, pp. 181-191. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5093/ed2012a18>
- Silva, P. (2013) “Sensibilidad materna y asociación con el desarrollo infantil temprano. Estudio exploratorio en díadas madre-bebé en contexto natural.” V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <https://www.academica.org/000-054/349.pdf>
- Silva, F. (2016) “Sensibilidad materna y su relación con la adquisición del lenguaje. Estudio exploratorio en diadas madre-hijo de 6 a 24 meses en la ciudad de Montevideo”. (No publicado) Tesis de Maestría en Psicología y Educación, Facultad de Psicología – UdelaR. <https://psico.edu.uy/eventos/defensa-de-tesis-paola-silva>
- Soto, C., Violante, R. (2015) “Pedagogía de la crianza”. Bs As. Editorial Paidós.
- Soto, C.; Violante, R. (comp.) (2005) “En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas.” Bs. As. Paidós.
- Sroufe, A.; Szteren, L.; Causadias, J.M. (2014) “El apego como un sistema dinámico: fundamentos de la teoría del apego. Red Iberoamericana de Apego. Disponible en: <https://madinguezv.files.wordpress.com/2014/02/ria-27-30.pdf>
- Sroufe, A. (2000) Desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años de vida. Oxford. University Press.
- Stake, R. (1999) “Investigación con estudio de casos. Madrid. Ed. Morata.
- Universidad Católica del Uruguay (s/f) Plan de estudios – Licenciatura en Educación Inicial. Disponible en: <https://carreras.ucu.edu.uy/programas/ver/licenciatura-en-educacion-inicial--mvd--presencial>
- UNESCO (2010) Conferencia mundial sobre Atención y Educación para la Primera Infancia:

construir la riqueza de las naciones. Disponible en:

<https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/3212/conferencia-mundial-atencion-educacion-primera-infancia-aepi-construir-riqueza>

UNICEF Comité Español. (2006). Convención sobre los derechos del niño. Madrid: Nuevo Siglo.

Disponible en: [https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN\\_06.pdf](https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf)

Taylor, S., Bogdan, R. (1992) "Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados". España. Ed. Paidós. Pág. -100-132.

Valles, M. (1999) "Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional". España. Ed. Síntesis.

## Anexos

### ***Guión entrevista en profundidad***

#### **Entrevista en Profundidad:**

1. Pregunta guía para el inicio de la entrevista: Si piensa en la educación para la infancia temprana, que podrías decir, o en qué pondrías el énfasis?

---

#### **2. Cómo piensa el Centro como espacio de cuidados**

-A nivel introductorio y general – a modo de apertura al diálogo: **qué aspectos resaltaría si piensa el centro como un lugar de cuidados.**

-Indagar en el discurso de cada educador/a los aspectos que se pongan en juego en relación a la CC y el DIT así como el vínculo entre ambos: si aparecen espontáneamente se profundizará y si son omitidos se preguntará.

---

#### **3. Cómo se pone en juego en las prácticas cotidianas.**

-Nuevamente, esto puede aparecer espontáneamente en el discurso de los sujetos a partir de la pregunta inicial. Pero si no es así se indagará preguntando sobre cómo visualiza lo que transmite en su discurso a nivel de la práctica con los niños.

Por ejemplo – relato de cómo es un día habitual | qué prácticas considera importantes o resaltaría / por qué.

---

#### **4. Desarrollo Infantil Temprano**

-Perspectiva que aparece del desarrollo infantil |

-Ligazón con las prácticas | ej. En qué piensa que le aporta a los niños

El por qué de lo que hace | de sus prácticas

---

- Descripción de un día: cómo podría describir la cotidianidad de la tarea que desarrolla con los niños.

### **Dimensiones del referencial teórico propuestas:**

Teniendo claras y siempre presente las dimensiones de análisis que se han considerado, a medida que el discurso se vaya desplegando, se apuntará a profundizar en la exploración acerca de:

1. **Aspectos que consideran relevantes en la construcción de significados y que sustentan sus prácticas:**

- Trayectos formativos que los hayan marcado en relación a sus prácticas.
- Experiencias de vida vinculadas al cuidado de niños pequeños.
- Experiencias en el contacto con niños.
- Experiencias en el ámbito educativo.

VER DATOS  
SOCIODEM. A  
INDAGAR

2. **Aspectos vinculados a la noción de calidad de cuidados que aparezcan en el discurso:**

- Relevancia otorgada al ajuste de sus prácticas a los tiempos y ritmos de los niños.
- Cómo son visualizadas las necesidades del mismo.
- Respuesta ante tales necesidades.
- Accesibilidad física y afectiva hacia el niño.
- Cómo concibe los tiempos del niño y su respuesta frente a ellas

3. **Significado educativo que otorgan a las prácticas de cuidado:**

- Higiene.
- Alimentación.
- Descanso.
- Juego.

Esta exploración se dará en base a cómo cada entrevistado vaya incluyendo en su discurso los aspectos antes mencionados.

### ***Cuestionario sociodemográfico***

Datos sociodemográficos:

1. Edad del CSP
2. Formación: lugar y si culminó la misma.
3. Experiencia previa en primera infancia: como docente y desde otro/s rol/es.
4. Tiempo de trabajo en el CEI en el que se realiza la investigación.