

Las familias y los centros de educación inicial: una historia de encuentros y desencuentros

Sofía Pastorino Barcia

C.I 4.354.199-8

Facultad de Psicología

Universidad de la República

Tutora: Cecilia Pereda Bartesaghi

Montevideo, Julio de 2015.



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

LAS FAMILIAS Y LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INICIAL: UNA HISTORIA DE ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

Sofía Pastorino Barcia

C.I 4.354.199-8

Facultad de Psicología

Universidad de la República

Tutora: Cecilia Pereda Bartesaghi

Montevideo, Julio de 2015.



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Índice

1. Introducción-----	pág. 1
2. Infancia, escuela y familia: una mirada desde la Historia-----	pág. 2
3. La alianza entre familias e instituciones educativas-----	pág. 7
4. Paradigmas actuales de la infancia y la educación inicial-----	pág.11
5. El contexto de la educación inicial en Uruguay -----	pág.12
6. La relación entre los centros de educación inicial y las familias: Desde el texto a los hechos-----	pág.16
7. El quehacer del psicólogo/a en el ámbito educativo-----	pág.19
8. Aportes para la relación instituciones educativas y familias-----	pág.22
9. Experiencias-----	pág.27
10. Reflexiones finales-----	pág.31
11. Referencias bibliográficas-----	pág.36

Resumen

A partir de la experiencia en una práctica-pre profesional, realizada en un centro de educación inicial de Montevideo, Uruguay, surgen algunas inquietudes acerca de la relación entre el personal de los centros educativos de nivel inicial y las familias de los niños y niñas. Éstas motivan el presente trabajo, abriendo un campo de reflexión. Con este fin se realiza un breve recorrido histórico acerca de la relación entre la Institución Educativa y la Familia, se describen los paradigmas actuales sobre la educación inicial que permiten pensar esta relación, se retoma lo que expresan los programas educativos de primera infancia en Uruguay sobre la temática y se exponen las ideas de algunos autores. Finalmente, se desarrollan los aportes que desde la psicología se pueden hacer a este proceso y se toma en cuenta tres experiencias positivas.

Introducción

El siguiente trabajo surge a partir de algunas inquietudes generadas durante una práctica pre-profesional realizada en un centro de Educación Inicial en el año 2013. La propuesta consistía en trabajar con niños y niñas de nivel 5, así como con personal docente y familias. A partir del trabajo con las familias –mediante el dispositivo de taller- fueron surgiendo preguntas en relación con la participación de las mismas en la educación inicial: el lugar que tienen las familias y el barrio en la Institución, el lugar que tiene el personal docente, cómo circula el poder, y cómo se establecen los acuerdos -si es que se establecen- en el abordaje de distintas temáticas como límites, afectividad, sexualidad, miedos, violencia, junto a niños y niñas. Las familias casi no se conocían entre ellas, acudían pocas veces al centro educativo a escuchar lo que el personal docente tenía para decir. Asimismo, expresaban no tener saberes suficientes para definir qué pretendían de la educación de sus hijos y sin embargo, en los talleres surgían sistemáticamente muchas ideas, aportes y opiniones. Estas inquietudes y preguntas motivan el presente trabajo que parte de historizar la relación entre familias, comunidad y educación para comprender las relaciones actuales y reflexionar en torno a los aportes que desde la psicología se pueden hacer en pos de generar encuentro –y no desencuentros- entre las familias y centros de educación inicial.

En primer lugar se enmarcará la reflexión historizando el nacimiento del estatuto de infancia, el surgimiento de la escuela moderna y la constitución de la familia moderna para tratar de comprender cómo comenzaron los acuerdos y alianzas. En segunda instancia, se desplegarán los nuevos paradigmas de la infancia y la educación inicial junto con los debates y desafíos en la actualidad. Finalmente, se reflexionará en torno al rol del psicólogo en este ámbito recogiendo tres experiencias de participación y encuentros familia-comunidad e instituciones educativas de primera infancia.

Infancia, Escuela y Familia: una mirada desde la Historia.

El presente trabajo pretende indagar en las relaciones entre familias y centros de educación inicial en la actualidad; para eso se propone comenzar por pensar, con perspectiva histórica, los conceptos de “infancia”, “escuela” y “familia” y las relaciones que entre ellos se establecieron por estar sumamente relacionados. La construcción del estatuto de infancia, el surgimiento de la escuela moderna y la constitución de la familia moderna representan, a partir del siglo XVIII y XIX, procesos paralelos fuertemente relacionados uno con otro (Narodowski, 2008, p.52).

Blanco, Umayahara y Reveco (2004) señalan al respecto:

Es posible afirmar que el concepto de niñez se desarrolla y sedimenta ligado a la educación. Es a partir de las reflexiones y propuestas de ciertos educadores, que la infancia aparece como una edad con características propias y empieza a concebirse la familia como espacio de protección, cuidado y educación de los hijos e hijas. Es más, el tema de la relación entre educación y familia empieza a aparecer como un desafío para la educación (2004, p. 11).

De la anterior cita se desprende que el concepto de niñez surge asociado a la educación en tanto son las reflexiones y propuestas de los primeros pedagogos las que comienzan a delimitar la niñez como un objeto de estudio, como un campo emergente, como fenómeno. “La infancia” o “la niñez”, entendida como la podemos pensar en la actualidad, es un concepto hoy bastante naturalizado pero de reciente aparición. Varela y Álvarez-Uría (1991) señalan que *“El niño, tal como lo percibimos actualmente, no es eterno ni natural, es una institución social de aparición reciente ligada a prácticas familiares, modos de educación y, consecuentemente, a clases sociales.”* (p. 15). Para Narodowski la infancia es un producto de la Modernidad, una construcción reciente (2008, p. 30), y señala:

El nacimiento de la infancia conforma un hecho novedoso en el que, además, la existencia de la escuela ocupa un rol destacado: a la inversa que el postulado clásico de la pedagogía, el ser alumno no es un paso posterior al ser niño, sino por lo menos, parte de su génesis (Narodowski, 2008, p.30).

Es decir que para Narodowski, la construcción del estatuto de infancia está muy emparentada a la necesidad de formar y educar a los infantes, por eso la figura de “niño” y la figura de “alumno” surgen casi indisolublemente.

Según el análisis de Philippe Ariès (1987) el arte medieval no conocía *la infancia* o no trataba de representarla y este hecho para el autor, más que un efecto de la incapacidad o la torpeza, es consecuencia de que en la sociedad de la época no había espacio para la infancia, la misma no podía ser concebida e interpretada en el arte. Las figuras “infantiles” raramente se hacían presentes en las escenas pictóricas y cuando lo hacían, sólo se distinguían de las adultas por su talla sin ser caracterizadas por ninguna expresión particular. Para Ariès la infancia en el Medioevo era desconocida, en todo caso considerada “*una época de transición, que pasaba rápidamente y de la que se perdía enseguida el recuerdo*” (1987, p. 2). Etchebehere et al. (2008) señala que desde la Antigüedad la vida de los niños no tenía valor, que el trato hacia ellos era despiadado y que prácticas como el infanticidio, el filicidio y el abandono eran prácticas usuales en la época. Los niños eran percibidos como un estorbo, algo que molestaba (p. 164). Ariès agrega que “*Los niños estaban junto con los adultos en la vida cotidiana, y cualquier agrupación de trabajo, de diversión o de juego reunía simultáneamente a niños y adultos*” (1987, p. 5).

Hacia el siglo XIII aparecen diversos modelos de niños en el arte algo más cercanos al sentimiento moderno: niños-ángeles y monaguillos, a quienes los artistas comenzaron a trazar con rasgos redondeados y graciosos, incluso un poco afeminados propios de los niños y niñas pequeños/as (Ariès, 1987, p.3). Luego, aparecerán modelos de niños como el Niño Jesús o la Virgen Niña, según Ariès, asociados al misterio de la maternidad y el culto mariano. De esta manera, la pequeña infancia entra en el mundo de las representaciones: el tema de la Santa Infancia será un tema repetido en las obras del siglo XIV y XV donde se recalcarán los aspectos graciosos, sensibles e ingenuos de la misma (Ariès, 1987).

En la Europa del Renacimiento -período hacia la modernidad en plena pugna entre católicos y protestantes- no sólo se empieza a representar la infancia y sus atributos en el arte, sino que comienza a pensarse la tierna edad como uno de los blancos privilegiados para el adoctrinamiento de las respectivas ortodoxias (Varela, Álvarez-Uría, 1998); Por lo que se empieza a esbozar en el siglo XVI la idea de “*infancia*” como una etapa caracterizada por la maleabilidad, la debilidad, la rudeza y la flaqueza de juicio, siendo precisa su civilización, el desarrollo de su razón y su disciplinamiento. “*Se configura pues ‘la niñez’, en el ámbito teórico y abstracto, como una etapa especialmente idónea para ser troquelada, marcada, a la vez que se justifica la necesidad de su gobierno específico*” (Varela, Álvarez-Uría, 1998, p. 19).

Ariès señala que: “Durante los siglos XV y XVI de esta iconografía religiosa de la infancia se desprenderá finalmente una iconografía laica” (1987) donde se representan escenas de costumbres, anécdotas, escenas familiares, niños junto a sus compañeros de juego, en los brazos de su madre, jugando, orinando, aprendiendo y finalmente en la escuela. Estas representaciones más fieles de las características físicas, de los juegos y costumbres de los niños y niñas dan al autor la pauta de que la categoría de infancia se hacía cada vez más presente.

Como se señaló al comienzo, el proceso de construcción del estatuto de infancia fue paralelo a la constitución de la escuela moderna y estuvo relacionado a la aparición de los primeros textos pedagógicos sobre la infancia que enunciaban la necesidad de civilizar y educar a los niños.

Mariano Narodowski (2008) realiza un extenso análisis histórico de textos pedagógicos y su relación con la pedagogía moderna y señala dos libros como primeros mojones de la historia de la construcción de la categoría de infancia y de la pedagogía: *La Didáctica Magna* (1630) del teólogo moravo Joan Amos Komensky (Comenius, en versión latinizada) y *Èmile ou de l'education* (1762) de Jean Jacques Rousseau.

El primero de ellos, según Narodowski, en el temprano siglo XVII trata el desarrollo humano y en él, la infancia ocupa el lugar de un estadio inevitable, inicial, simple, base para el logro de metas superiores; la *infancia* se infiere de haber ordenado los pasos en el desarrollo humano hacia la plenitud. Comenius procura el orden en las acciones relacionadas con el enseñar y el aprender: para Narodowski “(...) la graduación es el operador central de la obra comeniana.” (p.47), así como el desarrollo secuenciado hacia el desarrollo superior. En él, “la infancia supone una mayor capacidad para aprender porque no hay nada todavía aprendido” (Narodowski, 2008, p. 47). Sin embargo, no será hasta la producción de Rousseau a finales del siglo XVIII que se coloque a la infancia como objeto de reflexión explícita o se profundice en sus cualidades intrínsecas.

El segundo de los libros, *Èmile ou de l'education* plantea la infancia como un presupuesto indiscutible, se trata, según Narodowski, de un texto fuente inacabable de reflexiones acerca de la infancia y de los procesos más generales de educación e infantilización. La infancia es nombrada, delimitada y se transforma en un nuevo fenómeno: objeto de estudio y campo de significados (Narodowski, 2008). El libro

describe las características infantiles, lo propio de la infancia: maneras de ver, pensar, sentir, pero también plantea un modelo educativo sobre la infancia que se adecue a esas características. Asimismo, reivindica la necesidad de promover una buena alimentación en esta etapa, los cuidados, la higiene. *La infancia* a partir de Rousseau supera la concepción del adulto-pequeño, la infancia es parte de la naturaleza y suscita el debate acerca de “*cómo promover la acción educativa adulta sin contrariar las prescripciones de la naturaleza*” (2008, p. 36). Como señala Mariano Enguita,

La educación aparecía así, para los ilustrados, casi como la pócima mágica llamada a terminar con los males de todo aquello de lo que abominaba: el despotismo y la opresión, la desigualdad entre los hombres, el oscurantismo y la superstición, la falta de libertad de pensamiento y la intolerancia... (1992, p. 15).

Es así, que en el siglo XVIII las tareas educativas son altamente valoradas y se extienden las escuelas con el cometido de adaptar a los niños, civilizarlos, hacerlos dóciles y aptos para el trabajo (Etchebehere et al. 2008, p. 166). Etchebehere señala que: “*Se produce de esta forma un pasaje de la sociabilidad familiar a la socialización pública, la vida familiar y los niños pasan a ser tema de Estado*” (2008, p. 166). O como señala Narodowski: “*La educación escolar será transferida a la esfera pública, lo que no necesariamente implica la escolarización estatal, sino un decidido control general y extrafamiliar de la acción adulta sobre la infancia.*” (Narodowski, 2008, p.65) Es decir que las funciones de socialización, crianza y formación de los más jóvenes - funciones históricamente desempeñadas por la comunidad y la familia- pasarán a ser una responsabilidad del Estado, de la escuela.

Como señalan Varela y Álvarez-Uría se dará un pasaje del escenario comunitario donde niños y jóvenes aprendían oficios, juegos y ceremonias en la Edad Media, al escenario familiar y el aprendizaje en los colegios, y con posterioridad –ya en la sociedad burguesa- a la familia conyugal y la escuela (1998, p.45). Cabe destacarse que, como señala Elina Dabas, “*En la modernidad surge el contrato familiar, que sigue en su forma esencial vigente hasta hoy, a pesar de los cambios (...)*” (1998, p. 89). Para la autora, “*La familia constituye el medio en el cual los sujetos en formación reciben las primeras informaciones, aprenden actitudes y modos de percibir la realidad, construyendo así los contextos significativos iniciales*” (1998, p.90).

En resumidas cuentas, como señalan Terigi y Perazza (2006),

En el desarrollo educativo occidental, el formato escolar se fundó en la separación del niño de su familia, y en la reunión ('encierro') de los niños de una misma edad, a la misma hora y en el mismo lugar, para que desarrollen actividades formativas comunes al comando de un adulto (p.2).

Cabe destacar, que las autoras plantean también cómo la historia de la institución escolar ha marcado la identidad de las posteriores instituciones educativas de nivel inicial.

A los efectos del trabajo, es importante preguntar: ¿cómo se fue dando este proceso? Comenius, uno de los primeros pedagogos de la historia, reflexionó en torno al reparto de las responsabilidades entre familia y maestros: "*para Comenius, la educación de los hijos 'corresponde naturalmente a los padres (...), a los cuales prestan ayuda los maestros de las escuelas'* (Narodowski, 2008 p.66). Asimismo Narodowski interpreta: "*Es decir, aquí la función docente es complementaria de la paterna y surge en virtud de la detección de una carencia*" (2008, p. 64). De ahora en adelante serán los especialistas, los que "*con métodos racionales, habrán de actuar ordenada y eficientemente sobre la niñez*" (Narodowski, 2008, p.65). Para Narodowski estos cambios tienen como argumento un criterio de utilidad que parecía radicar en tres cuestiones: la cuestión de la didáctica –los niños aprenden mejor al lado de otros niños- la cuestión de la especialidad de quien educa y por último, la cuestión de la división social del trabajo –a cada quien le toca una tarea- (2008). De manera que los primeros textos pedagógicos reclamaban que la educación de los niños estuviera en manos de expertos deslegitimando fuertemente los saberes inculcados por las familias.

El mundo de los niños y los adultos comienza a separarse, la distancia social que se instaura entre ambos mundos colabora en la diferenciación de la infancia, en los juegos y entretenimientos, en la percepción que se tiene de los niños y en la educación de los mismos (Varela, Álvarez-Uría, 1991, p. 135). Así es que surgen las instituciones educativas como nuevas construcciones que resultan del parcelamiento del terreno social para responder a las necesidades sociales de la época (Frigerio, Poggi & Tiramonti, 1992, p.17-18).

La alianza entre familias e instituciones educativas.

El breve recorrido histórico hasta aquí realizado sirve para comenzar a pensar en qué contexto surgen las instituciones educativas, con qué perspectivas sobre la infancia, cómo se fueron dando las transformaciones con respecto al lugar de los niños en la sociedad, y el lugar de la familia en la educación de los hijos. A los efectos del presente trabajo será bueno poner en cuestión: ¿Sobre qué ideas se sustentó el proceso de universalización de la educación? ¿Qué efectos podrían producir en la relación familia-Institución educativa? ¿Cómo se establecieron los acuerdos sobre los cuales las familias delegaron la responsabilidad de la educación a instituciones educativas?

Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría (1998) hacen especial énfasis en la idea de que el surgimiento de la escuela -a medida que avanza el siglo XVII- está asociado directamente a la destrucción de otras formas de socialización del niño que se vieron relegadas y descalificadas por su puesta en marcha. Para dar cuenta de estos cambios, los autores ponen como ejemplo la fuerte participación en la vida social y política de las Universidades medievales –que, entre otras cosas, gestionaban el abastecimiento de cereales de la comunidad en época de escasez-. También señalan que los talleres medievales reunían a maestros, oficiales y aprendices por igual, sin ningún tipo de distinción, interviniendo en luchas y debates a la par. Sin embargo, según los autores, con el surgimiento de los Colegios de Jesuitas los alumnos fueron separados de sus comunidades y convocados al estudio de ‘banalidades’ y formalismos que poco tendrán que ver con su realidad local, despreciando la transmisión de saberes populares en el marco de la comunidad y la familia y desprestigiando los saberes manuales y mecánicos (Varela, Álvarez Uría, 1998). Asimismo los autores señalan,

Los colegios de Jesuitas son precisamente una preservación del contagio de multitudes. Desde ahora la memoria de los pueblos, los saberes adquiridos en el trabajo, sus producciones culturales, sus luchas, quedarán marcadas con el estigma del error y desterradas del campo de la cultura (...) (Varela, Álvarez-Uría, 1998, p.43)

Es decir que los saberes populares, las tradiciones y los aprendizajes transmitidos en el seno de la comunidad y la familia son desvalorizados, despreciados, considerados menos meritorios o importantes que los impartidos en la escuela. Varela y Álvarez Uría

entienden que *“El niño popular nace en gran medida de esta violencia legal que lo arranca de su medio, de su clase, de su cultura, para convertirlo en una mercancía de la escuela, un geranio, una planta doméstica”* (1998, p.45). En resumidas cuentas, junto a los autores, es posible pensar que las iniciales funciones de socialización y formación de los niños y jóvenes que históricamente cumplían las comunidades locales de la Edad Media y las familias –en un amplio sentido- pasan por obra del estatuto de obligatoriedad de la escuela a ser funciones de ésta última, generándose una ruptura, un quiebre entre ambas. Los autores además, entienden que el motor de estos cambios son los intereses de las clases poderosas en el intento de reproducir las relaciones capitalistas de producción que de esta manera: *“ (...) jerarquizarán y dividirán a las clases populares en diferentes estamentos ofreciéndoles a cambio pequeñas parcelas de saber y de poder, sin que ello signifique su integración en los puestos de decisión política.”* (1998, p.50-51)¹.

Narodowski, por su parte entiende que para que el proceso de universalización escolar fuera posible, fue necesario un acuerdo, que denominó *“dispositivo de alianza”* entre padres y maestros. Señala al respecto:

Mediante este contrato, aquel [El maestro] se encarga de las tareas que originariamente –que naturalmente- le corresponden a este [el padre] pero que, en virtud de la división compleja de la sociedad en primer término y, en consecuencia, del proceso creciente de especialización, no puede ni debe efectuar. En conclusión no hay posibilidad de universalización de la educación escolar si este dispositivo de alianza maestro-padre, escuela-familia, no está lo suficientemente instalado o institucionalizado ya que, en la práctica, este mecanismo constituye uno de los elementos indispensables para la efectiva realización del ideal pansófico (Narodowski, 2008, p.65).

De manera que la educación formal de los niños y niñas sólo se hace posible por la renuncia de las familias a las tareas que naturalmente le correspondían a éstas

¹ Esta interpretación se ha planteado también por parte de algunos teóricos de la psicología en la actualidad. A modo de ejemplo, Bleger al igual Varela y Álvarez-Uría entiende que *“los sistemas educativos y pedagógicos son (...) instituciones que se modelan en la pugna de intereses de clases sociales.”* (1971, p.61) y que en gran medida los métodos de la enseñanza anticuados *“son instrumentos de bloqueo y control que en ese sentido llenan ampliamente sus objetivos políticos, sociales e ideológicos.”* (1971, p.61).

–la crianza y formación de los niños y niñas pequeñas- y la delegación de las mismas a un ámbito formal como las instituciones educativas, mediante un dispositivo de alianza entre familias y maestros.

En el mismo sentido, Frigerio et. al. (1992) Señala que “*Cada institución se construye a partir de lo que puede llamarse un primer contrato o contrato fundacional.*” (p.18). Continúa la autora,

La escuela, como hoy la conocemos, es una construcción y un producto de los Estados que se hicieron a sí mismos y en los que ocupaban un lugar central las cuestiones relativas a la representación, la participación y la legitimación de un orden social más justo. En consecuencia, el contenido del contrato fundacional entre la sociedad y la escuela requería una institución que: transmitiera valores y creencias que legitimaran el derecho y el orden económico y social establecidos; transmitiera los saberes necesarios para el mundo del trabajo; creara condiciones para la producción de otros saberes, para el desarrollo y para el progreso social. (Frigerio et. al, 1992, p.20).

Es decir que para la autora, las relaciones sociales y las necesidades de la modernidad pautaron la generación de una institución educativa que tuviera las características descritas: una escuela que transmitiera saberes, perpetuara el orden establecido y asegurara la producción de otros saberes en aras del progreso social. El contrato fundacional entre escuela y sociedad, implicaría que la sociedad delega sus responsabilidades educativas sobre los niños y niñas en pos de un orden social más justo, del acceso a saberes necesarios para el mundo del trabajo y para el progreso social.

Isabelino Siede (2009) trabaja un concepto similar al de esta alianza o contrato fundacional entre institución educativa-familia-sociedad al estudiar cómo fue el proceso de la escolarización en Argentina desde fines de siglo XIX hasta la actualidad. El autor entiende que esta alianza reposa sobre la promesa de un futuro mejor para los niños y niñas, sobre la promesa de fácil acceso a futuros empleos, sobre el prestigio, el reconocimiento y el ascenso social; en palabras del autor: “*la promesa de m’hijo el doctor*”. Por lo que en los últimos años del siglo XIX y los primeros del siglo XX

la relación entre la educación y la sociedad argentina según él, estaba cargada de optimismo (2009, p. 1).

Siede realiza, mediante la búsqueda de textos pedagógicos de distintas épocas, un recorrido acerca de cómo fueron estos acuerdos o desacuerdos en la historia Argentina, historia que tiene muchos puntos de encuentro con la realidad uruguaya y por lo tanto resulta ilustrativa para reflexionar sobre la misma. El autor señala desde el inicio que “(...) *en ningún momento hubo una alianza libremente elegida entre las familias y la escuela.*” (Siede, 2009, p. 13). Por el contrario, plantea que desde las ideas de Sarmiento la escuela argentina buscaba mejorar y “*torcer*” la sociedad: promover que las nuevas generaciones fueran mejores que las anteriores, más civilizadas. Agrega el autor: “*Entonces la escuela generaría como primer vínculo una ruptura de la enseñanza familiar; la escuela enseña a contrapelo de la enseñanza de los padres. Ahí no hay ninguna alianza posible.*” (Siede, 2009, p.13) Siede entiende que aunque no fuera posible la alianza entre familias y educadores, porque el tipo de educación que impartían a los niños era muy diferente, las familias aceptaron este acuerdo fundamentados en la promesa de ascenso social.

A principios del siglo XX, señala Siede, la perspectiva civilizadora de la educación argentina sufrió un viraje: de promover una enseñanza a contrapelo de la educación familiar, que “*rescatara*” a los niños de los aprendizajes que adquirieron junto a sus familias, pasó a pretender una relación donde la familia colaborara y auxiliara a la escuela –pero donde es la escuela la que dice qué es lo que hay que hacer-. (2009, p. 13).

A mediados de siglo XX comienza a valorarse a la familia y a la comunidad como agentes de la educación de primer orden, pero se señala que cuando la familia no pueda cumplir con esa función educadora será la institución educativa la que “(...) *colabore con cada familia para mejorar aquello que no sabe hacer, como un guante que uno se pone para satisfacer cada necesidad (...)*” (2009, p.15). El autor señala que en ese momento se fundó una relación más amigable entre familia, comunidad e institución educativa, pero igualmente con una fuerte depositación de responsabilidades de la escuela hacia la familia.

En la actualidad, para Siede, la relación entre familia y escuela ya no puede sostenerse sobre la promesa de ascenso social, ya que ningún nivel educativo puede garantizarle a nadie el acceso a empleos de calidad. Por otro lado, señala que si bien el Estado buscaba en el siglo XX a través de la escuela ganar legitimidad institucional, en la actualidad el Estado cuenta con “*otras agencias de socialización y legitimación*”

masificadas además de la escuela para llegar al living de los hogares” (2009, p.2). De manera que esta alianza, o pacto entre la sociedad, la familia y la escuela se verá, por lo menos en crisis. En el mismo sentido Conde et al. (2003) señala: “*La escuela ha perdido su lugar en la realidad y en el imaginario social, como oportunidad para lograr el asenso social.*” (p.24) Y también como ámbito donde transmitir pautas culturales. Por eso, se hace preciso re fundar un nuevo contrato, una alianza, motivar el diálogo entre las instituciones educativas, la familia, el barrio, la comunidad. Frigerio et al. (1992) se pregunta: “*¿podemos resignificar el contrato? ¿Podemos darle nuevo contenido? ¿Podemos articular en una propuesta la lógica cívica, la económica, la doméstica y la científica? (...)*” (1992, p.26). La autora propone la necesidad de recrear las cláusulas contractuales advirtiendo que ese proceso no puede ser abordado unilateralmente (1992, p.26) será necesario que otros actores co-laboren en esta tarea.

Isabelino Siede elige para describir la relación actual entre familia y Escuela en Argentina la metáfora de la “yunta”. La “yunta”, explica, es el trozo de madera que une a los bueyes en la tarea de arar, obligándolos a ir al mismo paso. Señala:

Si uno de los dos bueyes va más lento, el otro puede pasar adelante pero el trabajo se le va a hacer más duro. Cuando uno de los dos bueyes afloja por completo, el otro tiene un trabajo absolutamente difícil para salir adelante. Esta imagen muchas veces coincide con nuestras experiencias cotidianas en relación con las familias: no hay alianza, no elegimos estar juntos, nos toca estar juntos. (Siede, 2009, p. 17)

A partir de esta imagen, y de las conceptualizaciones precedentes será bueno reflexionar en torno a esta relación y buscar caminos donde padres, madres, abuelas, educadores, niños, niñas, vecinos, puedan andar juntos y al mismo tiempo, acompañando, respetando y comprendiendo los ritmos de unos y de los otros.

Paradigmas actuales de la infancia y la educación inicial en América Latina.

En este breve recorrido hemos visto cómo la construcción del estatuto de infancia se ve ligada a la necesidad histórica de construir espacios separados de la

familia y la comunidad –instituciones de secuestro como señala Narodowski²- donde educar a los niños. Es así que se constituye la Escuela como ámbito privilegiado para la socialización y la formación de niños y niñas sobre la base de un acuerdo, alianza o contrato entre familias y educadores.

Para reflexionar en torno a las relaciones entre familias e instituciones educativas de primera infancia en la actualidad en América Latina, será necesario enmarcar la discusión en los nuevos paradigmas sobre la infancia, sobre la educación inicial, la perspectiva de derechos de infancia que constituyeron y sustentaron los debates de los siglos XX y XXI. A nivel mundial, *“Freidrich Fröebel es considerado el precursor de la educación inicial, creador del primer ‘kindergarten’ o Jardín de Infantes que fundó en 1816. Fröebel formuló una teoría de educación infantil y elaboró un método detallado para llevarla a la práctica en el que rescató el valor del juego, como base de su concepción pedagógica”* (Mara, 1996, p. 56). Las ideas de Fröebel se expandieron por el resto del mundo que las tomó como modelo de las primeras experiencias en educación inicial.

La educación inicial en los últimos 150 años en América Latina ha avanzado desde diferentes enfoques y miradas sobre la niñez y sobre la educación. A finales del siglo XIX se abocaba a construir programas educativos e instalar el debate en las sociedades sobre la importancia de trabajar con niños (Peralta, Hernández s.f). Durante el transcurso del siglo XX se centró en la cobertura de atención hacia poblaciones infantiles vulnerables desde un enfoque centrado en la supervivencia de niños y niñas -promoviendo los cuidados, la buena nutrición, la higiene entre otras.- (Peralta, Hernández, s.f; Zapata, 2012). Para Terigi y Perazza, todo ese tiempo el nivel inicial tuvo un largo camino por recorrer *“para definir la identidad de sus instituciones como educativas (y no asistenciales) y para ganarles un reconocimiento público que las diferenciara de las “otras” instituciones para la primera infancia, que considera ‘no educativas’.”* (2006, p. 2).

Un hito fundamental del siglo XX que propició muchos de estos debates fue La Convención sobre los Derechos del Niño celebrada en 1989, que define a la infancia como un espacio separado de la edad adulta, pero además:

²Narodowski desarrolla el término “institución de secuestro”, para describir a las Instituciones educativas y su función de “arrancar” o “secuestrar” a los niños y niñas de sus respectivos medios para reunirlos en instituciones con reglas estrictas que operan fuertemente sobre los cuerpos de los individuos.

Reafirma el papel de la familia en las vidas de los niños/as; Declara que todos los niños/as tienen derechos, independientemente de sus circunstancias; Considera al niño/a un individuo y un miembro de una comunidad más amplia; Describe los atributos de la infancia, consensuados por los Estados parte; Define las obligaciones hacia la niñez (Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura Dirección de Educación, Área de Educación en la Primera Infancia 2006, p. 10).

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) -entrada en vigor el 2 de septiembre de 1990- señala en el preámbulo:

Convencidos de que la familia, como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad. Reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión (1989, p.1).

La CDN en el párrafo citado anteriormente, pondera el rol protagónico de la familia como grupo fundamental y natural para el desarrollo pleno y armonioso de la personalidad y bienestar de los niños y niñas. En ese sentido, exige la necesidad de que las familias reciban la protección y asistencia necesarias para poder desempeñar su rol plenamente.

En el presente siglo las políticas educativas y de atención integral a la infancia en América Latina ponen el acento en la condición de niños y niñas como sujetos de derecho y valor del componente educativo, “*incluyendo la noción de ciudadanía, los espacios de participación y cultura, propiciando que sus voces, sentires, deseos sean escuchados y tenidos en cuenta.*” (Zapata, 2012, p.94). También en la actualidad surgen demandas sobre una educación de calidad, la atención a la diversidad de contextos y culturas de los niños y sus familias y la necesidad de dar cabida a la creatividad pedagógica de las comunidades educativas involucradas. (Peralta, Hernández, s/f, p.6).

Igualmente, existe un consenso generalizado de que el concepto de “infancia” en sentido estricto y singular es pobre, pues hay muchas maneras de transitar el momento de la infancia en diferentes contextos; Es por eso que algunos autores hablan de “infancias”; Blanco, Umayahara y Reveco señalan que

Partiendo de la tesis de que ser niño, niña o joven remite a modos distintos de vivir humanamente la vida, dependiendo de los medios materiales a los que se acceda, del tipo de familia y de comunidad a las que se pertenece, del momento histórico en el cual se vive, no existiría la niñez o la juventud en términos absolutos, sino diversas niñeces y juventudes. (Blanco et. al.; 2004, p. 12).

Elena Zapata, en el mismo sentido que los autores, expresa que:

Admitir que los niños construyen sus experiencias de vida de modos diferentes, que los contextos en los que se desarrollan poseen sus particularidades, que no todos se hallan en las mismas condiciones de salud, sociales, económicas o culturales, es reconocer la complejidad de la realidad social de nuestros países y, por tanto, que el futuro no tiene un solo camino (Zapata, 2012, p.93).

El contexto de la educación inicial en Uruguay

En Uruguay, muy tempranamente en el año 1874 José Pedro Varela publicó “La Educación del Pueblo” y destinó un capítulo a fundamentar la necesidad de crear Jardines de Infantes para aquellos niños menores de seis años que por razones familiares concurrían a la escuela para que se los vigilara por algunas horas. De manera que manifestó fuertemente la necesidad de que fueran atendidos como correspondía (Mara, 1996).

En el año 1877 el gobierno de Lorenzo Latorre creó un Asilo Maternal, como institución diurna de cuidado de niños de 2 a 8 años cuyos padres trabajadores no podían atenderlos (Cardozo, Guerra, López de Ponce de León, 1994, p.11). Posteriormente, en 1892, la escuela vareliana inauguró el primer Jardín de Infantes bajo la dirección de la maestra Enriqueta Comte y Riqué, sustentando la práctica pedagógica en el método froebeliano y en los principios varelianos. Dos años después

la Facultad de Medicina abrió una clínica de niños a cargo del Dr. Francisco Soca (Cardozo et. al., 1994, p.12).

Posteriormente, a partir de 1950 se comenzaron a aplicar las orientaciones para clases jardineras en las escuelas públicas (Ministerio de Educación y Cultura, 2006; Cardozo et al. 1994) pero aún la cobertura resultaba escasa. En 1992 la cobertura de centros de educación inicial de niños de 0 a 5 años en Montevideo alcanzó el 38,3% (Cardozo et al. 1994).

“en noviembre de 1998 se promulgó la Ley 17.015 que establece la obligatoriedad de la Educación Inicial para todos los niños de 5 años de edad. Dicha ley estipulaba un plazo de 4 años como máximo para que la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) generara las condiciones necesarias para hacerla efectiva.” (Kaztman et al., 2003 p.6).

En la investigación citada realizada por Kaztman y otros desde la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay, se señala que a partir de esa década: *“(...) el país logra, en un lapso acotado, avanzar desde una incorporación marginal en educación inicial de los sectores más carenciados, a una cobertura que se aproxima a la universalización”* (2003, p.16). Es así que en la actualidad en Uruguay se logra una mayor cobertura de educación inicial.

La educación inicial, en la actualidad es vista como una necesidad en los primeros años de desarrollo del niño. En este sentido cabe preguntarse cómo ha sido concebida la educación y la educación inicial en Uruguay. Susana Mara (2006) señala que cuando hablamos de educación,

(...) nos referimos al proceso permanente sobre el que se estructura una persona. Supone una construcción en interacción con el entorno, en la cual el sujeto es protagonista activo. La educación es, también una experiencia social, en la que el niño/a va conociéndose, enriqueciendo sus relaciones con los demás, adquiriendo las bases de los conocimientos teóricos y prácticos (p.15).

Esta perspectiva supone un sujeto del aprendizaje como protagonista activo, que en relaciones con el ámbito que lo rodea y con otros se estructura como persona. La autora, sobre la educación inicial, expresa que es: *“(...) la etapa educativa que abarca el período de vida comprendido entre el nacimiento del niño y, aún antes del*

mismo, hasta su ingreso a la educación primaria.” (Mara, 1996, p. 17) apoyado sobre la “acción educativa que en instituciones de educación inicial está dirigida al logro del desarrollo integral del niño menor de seis años” (Mara, 1996, p. 37).

La relación entre los centros de educación inicial y las familias: desde el texto a los hechos.

En el marco de la perspectiva de Derechos de Infancia en América Latina y en Uruguay, en los textos de los últimos programas educativos de nivel inicial, los roles de la familia y de la comunidad aparecen cada vez más como pilares fundamentales en el desarrollo pleno del niño. En los desarrollos teóricos de la actualidad –a diferencia de otras etapas de la historia antes descritas- se valorará especialmente el aporte de las familias y la comunidad a la educación de los niños y niñas. De la misma forma, se reivindicará la necesidad de fortalecer la relación entre las familias, las comunidades y los centros educativos de primera infancia.

En el contexto de Uruguay, el área de Educación en la Primera Infancia del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Dirección de Educación, desde una perspectiva de promoción y prevención en salud, destaca la importancia de la participación de las familias en la educación inicial, sobre la idea de que toda familia – más allá de la situación en que se encuentre- posee recursos. Fundamentalmente, es muy relevante la idea de que es necesaria la participación de las familias porque las mismas tienen mucho para aportar, porque de ellas mucho se puede aprender. Entre otras cosas se subraya la idea de que “(...) *la promoción en la participación y formación de los padres para fortalecer su rol y responsabilidad como educadores de sus hijos es crucial para la Educación en la Primera Infancia.*” (2006, p.17). Asimismo el texto expresa:

Cuando un niño/a ingresa a un centro educativo lo hace también su familia con su cultura: hábitos, pautas de crianza, costumbres y valores. A pesar de las transferencias de las funciones educativas desde las familias a las instituciones especializadas, la misma no ha podido ser reemplazada de su función educativa en el sentido preciso de la atención, orientación, estímulo y control del desempeño de los hijos/as o de los niños/as a su cargo (2006, p.17).

De la cita anterior se desprende la intención del área de educación en la Primera Infancia del MEC de reivindicar la función educativa de la familia, así como su estilo propio de crianza, sus costumbres y las funciones de atención, orientación, estímulo y control en un sentido insustituible. También se desprende la importancia de respetar la cultura y los hábitos del niño y su familia al momento del ingreso al centro educativo de nivel inicial. De alguna manera estas perspectivas resultan innovadoras y avanzadas, ya que es la Institución la que debe respetar, de manera abierta y flexible, las costumbres, usos y valores de los niños y sus familias, y no al revés: como en épocas pasadas donde las instituciones educativas pretendían –aunque quizás de forma soslayada- transformar y torcer las creencias y valores de las familias.

Sobre la base de estas ideas, el área de primera infancia reafirma la necesidad de trabajo conjunto entre familias y centros educativos de nivel inicial, que necesariamente: *“Implica la existencia de canales mutuos de participación y colaboración, mediante los cuales los agentes educativos interactúan* (2006, p.17). Sin lugar a dudas, como lo expresa el área en el Diseño curricular básico para niños y niñas de 0 a 36 meses,

Incluir a la familia requiere de un cambio de mirada, ya que supone una decisión que no es unilateral, requiere de un trabajo conjunto, de un acuerdo, que supone un protagonismo responsable que se orienta a la toma de decisiones compartidas entre los actores involucrados. (2006, p.17).

Por otro lado, en los textos del área de Primera Infancia, no sólo se reivindica el rol de la familia en el desarrollo de niños y niñas, sino también el de la comunidad en la que nacen y crecen los niños:

Comunidad, entendida como unidad de sentido, como ‘contexto de desarrollo primario’ en el que los niños/as pueden observar y asimilar patrones de actividad de uso, progresivamente más complejos bajo la guía de otras personas que poseen conocimientos o destrezas todavía no adquiridas y con las que han establecido una relación emocional positiva. (2006, p.19)

Es decir que se valora a la comunidad como el contexto de desarrollo primario de los niños y niñas que permite a los mismos aprehender y ensayar usos sociales y

conductas acompañados por otros referentes. Es en este marco que se concibe al centro educativo de nivel inicial como parte de la comunidad y parte de las relaciones establecidas entre los miembros de la misma. Para el área, el centro educativo "(...) es un recurso de apoyo emocional, de guía, de conocimiento, de información, de acompañamiento potencial, de ayuda material, de regulación social para los niños/as y sus familias" (2006, p.20).

En el Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP-Uruguay) vigente a partir de marzo de 2009, se destacan cinco aspectos específicos de la didáctica en el nivel inicial. Entre ellos están: una construcción metodológica que integre los contenidos a aprender, el ambiente del aula, el juego como metodología didáctica privilegiada y el uso de los tiempos pedagógicos. Como último aspecto didáctico específico de la educación inicial se explicita: "*El trabajo con la comunidad, especialmente con las familias como corresponsables, junto con el docente de los procesos de socialización y autonomía personal*" (2008, p.14). Por lo que en el programa también se destaca este aspecto de co-responsabilidad entre comunidad, familia y docentes en el acompañamiento de los procesos de socialización y autonomía personal del niño – esta vez como un aspecto fundamental de la didáctica propia del nivel inicial-

En definitiva, es clara la reivindicación que se realiza en los textos sobre la participación de las familias y de las comunidades en la educación inicial. Como señala Susana Mara: "*Si intentamos encontrar un punto de partida para la educación inicial, éste necesariamente, debe ser ubicado en el seno de la familia ya que ella representa el contexto de aprendizaje relacional y cognitivo primario para el niño...*" (1996, p. 19).

La posibilidad de investigar las diferentes realidades en los centros de educación inicial en relación a la participación de las familias en la educación es algo que escapa al presente trabajo. Sin embargo, quedan planteadas algunas interrogantes: en la cotidianeidad de los centros, ¿Cómo se llevan a cabo los desarrollos en los programas de educación inicial que proponen y promueven el fortalecimiento de la relación entre el centro, las familias y la comunidad donde está inserto? ¿Qué instancias de participación de las familias se llevan a cabo en los centros? ¿Qué tipo de participación? Desde la experiencia dada por la práctica pre-profesional realizada y antes descrita, la participación de las familias parecía escasa. Las posibilidades de co-construir actividades del centro, reflexiones y miradas

conjuntas, estaba coartada por los tiempos y la vorágine de la cotidianidad y las necesidades inmediatas.

El quehacer del psicólogo/a en el ámbito educativo.

Juan Carlos Carrasco (2001) señala,

Para nosotros, la Psicología es una disciplina dinámica sujeta a dar respuestas reales a la demanda y necesidades de la gente, a las señales de los tiempos y condicionada por las características contextuales de los espacios en los cuales debe desarrollar su práctica. Esto hace que la misma difícilmente pueda funcionar con el auxilio de dogmas, doctrinas y prácticas rígidamente estatuidas (p. 357).

Desde esta perspectiva que exige a la Psicología flexibilidad, apertura y adaptación a las necesidades de las personas en su contexto, es comprensible y deseable que el rol de la psicóloga/o en el ámbito educativo haya variado con el paso del tiempo según las necesidades de la educación, las necesidades de los docentes, de los niños, niñas y aún así continúe en construcción.

En Uruguay, el desarrollo de la Psicología ha estado desde sus inicios fuertemente vinculado a la Educación; Primeramente se vio vinculado por “(...) la necesidad de precisar y profundizar en la aplicación de técnicas psicológicas (...)” (Etchebehere et al. 2008, p.102) en pos de medir y cuantificar los procesos mentales de los niños, niñas y jóvenes en el ámbito educativo –desarrollos de la psicología experimental y la psicopedagogía-. Uruguay no escapa a la tendencia mundial donde, como señala Dolores Renau, “La psicología entra en la escuela armada, pues, con un instrumento de medición y clasificación de corte netamente empirista” (1988, p.98) desde una perspectiva que buscaba separar, clasificar, cuantificar resultados para dar consejos terapéuticos a los “niños problema”.

Posteriormente, –influenciada por el creciente protagonismo del Psicoanálisis– se desarrolló una psicología clínica, centrada en los niños y en su desarrollo, promoviendo el psicodiagnóstico en el ámbito educativo con la incorporación de gabinetes psicológicos (Etchebehere et. al. 2008), apartando “el problema de los niños difíciles” que muchas veces desde la perspectiva de la institución educativa obstaculiza las labores cotidianas (Renau, 1988) y el orden establecido. Por eso, Dolores Renau invita a reflexionar en torno a cómo se construye la demanda en el

ámbito educativo, y en qué lugar los psicólogos y psicólogas desean o eligen posicionarse frente al pedido de maestros, directores y otros. Es muy interesante la invitación que la autora realiza a percatarse de los silencios de la Institución, de lo que queda por fuera de la palabra, de lo que no se demanda (Renau, 1988).

Posteriormente, los desarrollos de la Psicología Social rioplatense influyeron fuertemente en la Psicología educacional, motivando un cambio desde un enfoque psicoterapéutico individual, a ponderar la psicohigiene y las estrategias de prevención y promoción de salud a nivel grupal (Etchebehere et al. 2008, p.103). Cabe destacarse que por prevención en salud mental, Etchebehere et. al entiende: “*eleva el nivel de la población, favorecer el pleno desarrollo de los individuos, y promover pautas de vida más saludables.*” (2008, p. 107). De manera que el rol del psicólogo irá en el sentido de favorecer el desarrollo pleno de niños y niñas.

Resulta interesante sumar a esta última, otra concepción sobre la salud, y en particular la de salud mental que propone Weinstein (1989). Para este autor la salud es un valor universal, una meta colectiva, una guía delineada por la calidad de vida de las personas, una utopía en el marco de “(…) *una sociedad no alienada, no represiva, sin clases, países o minorías explotadas.*” (p. 42). “*La salud puede ser la categoría articuladora entre la liberación del deseo y la recuperación de las bases psicofisiológicas de los lazos humanos y la proyección real e imaginativa de las relaciones del hombre con el ambiente.*” (p.42). Es decir que la salud es concebida como lo que media entre la liberación del deseo humano y la responsabilidad del Hombre con el ambiente que lo rodea. Para el autor la prevención en salud mental representa un concepto científico-técnico que debería estar asociado a la autonomía de las personas, la posibilidad de organización y autogestión, la creatividad, la comunicación y la solidaridad como rasgos de salud positiva.

Continuando con el recorrido sobre el quehacer de los psicólogos/as en el ámbito de la educación inicial en Uruguay y teniendo en cuenta el paradigma de protección integral y la perspectiva de Derechos de Infancia antes descritos, desde las últimas décadas está centrado en la atención al desarrollo integral de niños y niñas, desde una modalidad de atención primaria en salud –psicoprofilaxis y psicohigiene-. Se privilegia el trabajo grupal, y el trabajo junto a niños, niñas, familias y personal del centro en la resolución de conflictos, promoviendo el bienestar mediante intervenciones oportunas en los vínculos protagonizados por los mismos. (Etchebehere et. Al 2008; Filgueira & Brovetto, 2010).

Para Etchebehere et. al. en el trabajo con los niños y niñas,

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

Es decir que el rol del psicólogo/a será el de sostener, acompañar y promover el desarrollo del niño y niña, su proceso de individuación, en la construcción de su identidad, en el relacionamiento con otros, fomentando su proceso hacia la autonomía, y en el aprendizaje de pautas sociales.

A nivel grupal, y en el mismo sentido, Filgueira y Brovotto (2010) plantean que el objetivo de los psicólogos “(...) es acompañar el proceso de desarrollo intelectual, emocional y vincular de cada grupo en esas diferentes etapas por las que irá transitando.” (p.150). Para eso, las autoras proponen un encuadre de trabajo pautado en una hora semanal de encuentro a nivel grupal durante todo el año lectivo, donde las temáticas a abordar surjan de las reflexiones, intereses y preocupaciones de las niñas y niños –enmarcadas en la etapa evolutiva y fase psicosexual en la que se encuentren-. (Filgueira, Brovotto, 2010, p.150). Se trata, según ellas, de posibilitar la tramitación y expresión de las vivencias grupales mediante “todo el repertorio de recursos simbólicos: palabras, dibujos, canciones, dramatizaciones, distintas formas de manifestarse dentro de la estructura del lenguaje, como representantes de las fantasías y los afectos.” (Filgueira, Brovotto, p.151). Se destaca en este encuadre de trabajo la perspectiva grupal con la que se abordan los problemas.

En los últimos años, y como señala Conde et. al (2003),

(...) la formación de los psicólogos ha ido acumulando experiencia en el trabajo comunitario, fuera de los espacios clínicos tradicionales, en equipos interdisciplinarios y con un acompañamiento mayor de los sujetos, las familias, los grupos y las instituciones en el espacio concreto en que se mueven (p.24).

Estas experiencias también repercutieron en el desarrollo de la psicología en el ámbito de la educación, por lo que se hace posible trabajar junto a niños y niñas, tanto a nivel individual como grupal, junto a las familias, junto al personal del centro e incluso, a nivel comunitario. Conde et. al subraya que “(...) para la psicología,

entonces, las instituciones educativas se vuelven espacios necesarios de anclaje a nivel barrial y comunitario (...) (2003, p.24). De manera que desde la Psicología también se incorporará la perspectiva comunitaria. En 1982, Maritza Montero definió a la Psicología Comunitaria como:

(...) la rama de la psicología cuyo objeto es el estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social. (p.32)

Para la autora, esta definición plantea un rol diferente de los psicólogos y psicólogas: *"(...) el de agentes de transformación social, que comparten su conocimiento con otros actores sociales, provenientes de la comunidad, poseedores de un saber y orientados por los mismos objetivos, con los cuales trabajan conjuntamente."* (p.32). Montero destaca como elementos de este quehacer: *"La detección de potencialidades psicosociales y el estímulo de las mismas (...)* Un cambio en el modo de enfrentar la realidad, de interpretarla y de reaccionar ante ella" y la postura de *"Hacer psicología para la transformación positiva, social e individual."* (p.32). Esta perspectiva mucho tiene que ver con las anteriormente planteadas sobre la prevención y promoción en salud, pero además incorpora las dimensiones comunitarias, las redes, la potencialidad transformadora en el seno de la comunidad. En el contexto de los centros de educación inicial esta perspectiva resulta aún más abarcativa: el centro es pensado como parte de una comunidad.

Aportes para la relación instituciones educativas y familias.

Hasta el momento se ha detallado someramente cómo, desde que surgieron las instituciones educativas, las familias fueron relegadas de su función educadora y se privilegió la educación formal, en una suerte de alianza o contrato entre familias e instituciones educativas. En la actualidad, con el desarrollo y crecimiento de dichas instituciones y de los nuevos paradigmas de atención a la infancia, la educación formal en todos los niveles es una realidad generalizada y cada vez más -y más tempranamente- los niños y niñas ingresan al sistema educativo.

En el ámbito educativo, el nivel Inicial tiene sus particularidades y especificidades: en él se ponen en juego, además de la enseñanza de los contenidos curriculares que brindan las instituciones educativas, la transmisión de pautas de convivencia, de valores, principios, hábitos de higiene, rutinas diarias y usos sociales. En definitiva: la construcción del niño/a, su identidad, su forma de ser. Por este motivo, resultaría interesante que existieran acuerdos entre el personal del centro educativo, que diariamente tiene la posibilidad de inculcar estos valores, y las familias, que también llevan a cabo dicha responsabilidad. Como se expresa en textos del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, por un lado, “*Cada familia posee un estilo propio de crianza. Del mismo modo cada colectivo social con su identidad local, incluidas las instituciones educativas también realizan acciones de crianza.*” (2006, p.17). De manera que estos estilos de crianza – ¿distintos?, ¿diversos?- que provienen de la familia y de la institución educativa están presentes en la vida de niños y niñas. De ahí surge la necesidad de construir una síntesis, de generar acuerdos.

En el marco de estos avatares y de la permanente construcción de la psicología –en función de las necesidades de cada tiempo-, es posible preguntarse ¿Qué aportes tiene para hacer la psicología a la relación entre las familias y los centros de educación inicial? ¿Desde qué mirada? ¿Con qué dispositivos y elementos?

La psicología, tuvo y tiene muchos aportes para realizar a la relación entre familias y centros de educación. Por su construcción histórica y su método, los aportes se realizarán desde una mirada compleja como la que propone Morin (2011), problematizadora, holística, sistémica (Najmanovich, 1995) reflexiva y atenta. Esto es, la posibilidad de observar con una perspectiva compleja el campo de las relaciones humanas como observadores participantes (Bleger, 1980) para operar en el campo con una intencionalidad. Este proceso se llevará a cabo desde una aptitud, que como señala Ulloa (1964) involucra -entre otros aspectos- un proceder no normativo, que implica saber escuchar, escuchar abiertamente. Una aptitud del psicólogo/a no restrictiva, no patologizante, sino que aporte en la identificación de los conflictos, de las contradicciones, pero con la capacidad de definir por lo positivo el problema, estableciendo relaciones insólitas, inter-viniendo, aportando a la comprensión del problema. El psicólogo/a, entonces operará, según el autor, desde la estructura de demora, que implica “(...) *la habilidad para demorarse reflexivamente sobre lo que está aconteciendo y advertir así las condiciones características del campo y cuál es su*

manejo pertinente (...)” (1964, p. 26). Operará en el ámbito de la educación inicial, junto a familias, docentes, niños y niñas desde el ver, pensar, sentir para operar.

En particular, frente a la temática que se plantea en el presente trabajo, valen particularmente las miradas de la Psicología Social rioplatense, con su máximo exponente Pichón Rivière y de la Psicología Social Comunitaria latinoamericana desde la perspectiva de Maritza Montero. Ambas miradas determinan un accionar de los profesionales de la salud mental, desde la psicoprofilaxis, a través del trabajo y la reflexión grupal, el interjuego dialógico y dialéctico, la superación de las situaciones dilemáticas, la problematización de la realidad, y la intención de encontrar acuerdos colectivos – síntesis - en pos de la transformación, la autogestión y el fortalecimiento grupal y comunitario.

Por un lado, con respecto a las familias, uno de los aportes más importantes va en el sentido de acompañar a las mismas en el proceso de educación y crianza de sus hijos, motivando espacios de reflexión sobre la educación de los mismos, la puesta de límites, espacios donde plantear dudas o preocupaciones en torno al desarrollo del niño. Desde la propuesta del Servicio de Educación Inicial –hoy Programa Primera Infancia y Educación Inicial- de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Etchebehere et. al, 2008), se propone un espacio abierto de orientación y consulta para las familias mediante entrevistas. Pero también, se busca acompañar generando encuentros entre familias de niños y niñas de un mismo nivel, mediante la metodología privilegiada de taller, para reflexionar juntos en relación a preocupaciones planteadas por las familias, tales como la adaptación, el crecimiento, los límites, el desarrollo afectivo-sexual, el egreso al nivel escolar etc.

Por otro lado, con respecto al personal del centro otro de los aportes que desde la psicología se puede realizar es el de acompañar al personal docente en un intercambio permanente y reflexivo en torno a la evolución de cada niño/a y de los grupos (Etchebehere, 2008, p.118) acompañando su función docente, co-pensando creativamente sobre las posibilidades de compartir y recibir información sobre los niños y niñas con sus familias mediante diversas vías; También generando material de difusión sobre cada etapa evolutiva, sobre lo que se está trabajando en clase y el sentido pedagógico que tiene. Del mismo modo, trabajando conjuntamente teniendo en cuenta la singularidad de cada niño/a, las dificultades que podría tener, las potencialidades y construyendo estrategias para ayudarlo en su proceso.

Pero fundamentalmente, -y en relación con las interrogantes anteriormente planteadas- los aportes de la psicología en torno al relacionamiento entre familias y personal del centro educativo tendrán que ver con: en primera instancia motivar la comunicación entre familias y personal del centro, promoviendo en la misma el reconocimiento de la tarea docente como también el rol protagónico de las familias en el desarrollo de las niñas y niños. Asimismo, habilitar espacios grupales donde reflexionar sobre los avatares de las maternidades, paternidades, abuelidades etc. en la actualidad, sobre el rol de los adultos en la educación y crianza de niñas y niños.

En segunda instancia, los aportes pueden ir en el sentido de promover acuerdos sobre qué valores transmitir a niños y niñas: cuáles resultan sustanciales para el centro y para las familias. También promover el diálogo y el intercambio sobre los problemas del grupo, ensayando colectivamente posibles formas de resolverlos, acordando estrategias con niños y niña desde el rol docente y desde el rol de las familias. Desde los saberes teóricos y técnicos del psicólogo/a se podrá aportar información sobre el momento evolutivo que atraviesan los niños y niñas y los comportamientos esperables a cada momento.

En tercera instancia, acompañar los procesos del grupo de niños que desatan mayores cantidades de ansiedad –en niños, niñas, familias y docentes- tales como ingreso al centro, adaptación, egreso de la institución, salidas, campamentos, trabajando junto a niños y niñas, familias y personal de centro en el acompañamiento de dichos procesos. Se trata de poner en palabras –o en otros lenguajes- qué sentimientos despierta cada instancia anteriormente descrita, trabajar en conjunto esos sentimientos muchas veces compartidos, y en definitiva, promover el disfrute de cada etapa.

Las instancias de trabajo con las familias son concebidas por Etchebehere et. al (2008) como: “(...) *espacios donde se desarrollan aprendizajes mutuos, espacios de co-construcción, desde una asimetría pero en diálogo horizontal.*” (p.229). En ese sentido es que propone trabajar mediante el dispositivo de taller. Para la autora, “*El taller constituye un espacio para el aprendizaje grupal y participativo, donde se privilegia la producción colectiva, recuperándose el saber del sentido común, de la cotidianeidad.*” (2008, p.151). A partir de esta metodología, expresa, “*lo fundamental es la experiencia reflexiva, el intercambio de ideas, en el proceso de comprensión de la realidad. Es por ello [Una producción] dialógica y participativa*” (p.152). Es decir que el trabajo junto a las familias y/o el personal del centro estará pautado por el aprendizaje

grupal, en la conformación de un tiempo y espacio donde reflexionar hacia la comprensión de la realidad a través del diálogo. En este caso, probablemente, sobre la realidad de los niños y niñas, sobre cómo educarlos, sobre los momentos que atraviesan, sobre el rol de los adultos –familiares, docentes, funcionarios- en ese proceso. Para Freire (2002) el diálogo es

“(...) el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo [y por eso] no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador (...) La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos (...) Conquista del mundo para la liberación de los hombres.” (p. 99-100).

En ese sentido, desde esta metodología el profesional ocupa el lugar de copensador; Colabora en el análisis de los dos miedos descritos por Pichón Riviére (1980) vinculados al proceso grupal, como son el miedo a la pérdida -sentimiento de perder lo que ya se posee- y el miedo al ataque –sentimiento de encontrarse indefenso ante un medio nuevo- para orientar en el sentido de la tarea. Para el autor, *“La tarea consiste en resolver las situaciones estereotipadas y dilemáticas que surgen de la intensificación de estas ansiedades en la situación de aprendizaje”* (1980, p.25). De manera que el rol del profesional de la Psicología, será el de intervenir para problematizar y abrir aquellas problemáticas planteadas en forma dilemática –esto o lo otro-.

Quizás sean muchas las experiencias, las concepciones, los roles introyectados, las ideas de cómo se debe ser padre, madre, hombre, mujer, de cómo se debe ser docente, de qué fines debería perseguir la educación y de qué manera hay que criar y educar a los niños y niñas. Se entiende desde estas perspectivas que sólo poniéndolas en común en un interjuego dialógico y dialéctico será posible llegar a síntesis superadoras.

Como señala Bleger (1971), *“La organización de la enseñanza en grupos operativos exige que se desarmen y rompan una gran cantidad de estereotipias, que se vienen repitiendo y que sirven como defensas de la ansiedad, pero que paralizan el proceso dialéctico de la enseñanza y el aprendizaje”* (p.61). Asimismo, el autor expresa: *“Una de las mayores virtudes del grupo operativo es la posibilidad que ofrece de aprender a actuar, pensar y fantasear con libertad (...)”* (p.61). Bleger (1971) plantea que la imaginación y la fantasía generalmente derivan en el miedo de caer en la locura o el descontrol, pero que *“sin fantasía y sin imaginación no hay pensamiento*

creador.” (p.68) Aquí la tarea del psicólogo como coordinador será la de ayudar al grupo a elaborar ese miedo y habilitar el juego con el pensamiento y con la tarea.

Incluso es posible dar el debate sobre qué expectativas coexisten en torno a la educación inicial, en torno al rol de las familias y en torno al rol de los educadores. Elina Dabas (1998) inicia uno de sus libros señalando que permanentemente se escucha la idea de modificar las relaciones entre familia y escuela, pero advierte que *“no hay posibilidad de cambio si no cambiamos cada uno de los actores que participamos en el proceso educativo: desde las formas de relación entre los docentes y con los padres hasta las concepciones arquetípicas acerca de la familia.”* (p.25). Para la autora, debemos sincerarnos respecto del rol que entendemos debe desempeñar la familia en la educación de sus hijos, *“¿acompañantes pasivos o activos participantes?”* (p.25). Quizás esa sea una de las líneas para empezar esa transformación: el sinceramiento, la explicitación de las expectativas puestas en los centros educativos y en las familias.

Experiencias.

Sin lugar a dudas, en muchos ámbitos de la educación inicial en Uruguay se desarrollan experiencias positivas en el sentido de fortalecer la participación de las familias en la educación inicial. A continuación se describen tres experiencias concretas llevadas a cabo en centros de educación inicial de Uruguay como aportes para la reflexión sobre el “cómo”...

La primer experiencia para pensar de qué modos o en qué escenarios podría darse la participación activa de las familias y de la comunidad en instituciones educativas de nivel inicial, es la del proyecto *“Nuestros niños”* que comenzó en 1990 en Montevideo, Uruguay, a través de doce centros de atención infantil comunitarios. En él estuvieron involucrados la Intendencia de Montevideo, la Universidad de la República, ORT, UNICEF y asociaciones civiles de los barrios. Según Susana Mara *“Se trata de un proyecto multisectorial de desarrollo integral del niño y está fundamentalmente dirigido al fortalecimiento de la educación inicial no formal en poblaciones con necesidades básicas insatisfechas (situación de riesgo social).”* (1996, p. 63).

El proyecto, basado en dos principios como la descentralización y la participación comunitaria involucró tanto a familias –actividades de educación parental, género, nutrición y formación laboral-, como a la comunidad próxima: los centros comunales zonales (ccz) actuaron a través de sus equipos sociales como coordinadores de los distintos actores intervinientes en la comunidad. Por otro lado, las comisiones de infancia fueron parte de una asociación civil que tiene a su cargo tareas de gestión y administración de los centros. Además es importante destacar que en este proyecto, el personal de los centros – que consta de un maestro titulado en Enseñanza Primaria preferentemente especializado en Educación inicial, un equipo de asistentes maternas y un asistente de cocina- proviene de la comunidad local y es capacitado a través de cursos y talleres previos, favoreciendo así la pertenencia, la capacitación de actores locales y el involucramiento de los mismos en la institución. Según Mara el proyecto parte de una currícula flexible sobre la base de la pedagogía social, que tiene como objetivos:

“Diseñar e implementar modalidades innovadoras de estimulación del desarrollo integral del niño, contribuir a la atención de sus necesidades en el hogar mediante capacitación y apoyo a la familia, promover la participación comunitaria en la búsqueda de nuevas formas de autogestión alternativas de atención al infante” (Mara, 1996 p. 69).

Esta experiencia tiene muchos aspectos positivos desde la perspectiva que motiva a este trabajo. En primer lugar, la gestión y administración comunitaria de los centros, la pertenencia al barrio del personal del centro y la participación de la familia en la planificación y evaluación, son indicadores de la decidida promoción de la participación de las familias y de la comunidad en las decisiones del centro. En segundo lugar, es destacable el contacto permanente entre familias y personal del centro -al ingreso del niño/a, en entrevistas con el equipo técnico, en la participación presencial de familias en el período de adaptación, en jornadas compartidas entre niños y madres, niños-abuelos, niños y hermanos-. En tercer lugar, de esta experiencia se puede tomar la existencia de jornadas de capacitación en temas educativos y asistenciales, la permanente comunicación de las actividades que se realizan en el centro, -desde del menú de la semana, informes de la conducta alimentaria del niño/a y el relevamiento de opiniones de las familias-. (Mara, 1996).

Otra experiencia que sirve para reflexionar en torno a la postura de los centros educativos de educación inicial hacia las familias es el Proyecto del Jardín de Infantes “*Maternalito*” de Montevideo. Para Cardozo et. al (1994) “(...) *el rol social de un centro de atención de niños menores de 5 años, debe ser el de promover el desarrollo de éstos en forma natural e integral*”. Pero también y como tarea prioritaria, “(...) *ser un factor de sostén de los padres ante la presencia de situaciones de duda y/o crisis, durante el crecimiento en el binomio niño-familia*” (1994, p.14). Para los autores, pertenecientes al proyecto, es fundamental no sólo acompañar a los niños sino que el Centro sea un lugar privilegiado para contener y orientar a los padres y sus ansiedades desplegadas en torno al acompañamiento de sus hijos. Por eso desarrollan a continuación algunas de las estrategias que utilizan para dichos fines:

“Talleres de padres donde es posible reflexionar juntos sobre temáticas comunes, entrevistas con distintos integrantes del equipo técnico de la Institución, comentarios e intercambios en el cuaderno diario de comunicaciones, escucha atenta a las dudas e inquietudes de los padres, seguimiento individualizado de los niños, etc. Son algunas de las técnicas que empleamos como forma de profilaxis” (Cardozo et. al 1994, p.15).

Estas estrategias aportan al abanico de posibilidades de participación de las familias. Sobre todo, se entiende que es un ejemplo de apertura de una institución educativa a los planteos, inquietudes y necesidades de las familias de las niñas y niños del centro desde distintas modalidades: entrevistas, talleres, cuaderno de comunicaciones.

Otra experiencia de trabajo descrita por Elisabeth Ivaldi en “*Antología de experiencias de educación inicial iberoamericana*” es un ejemplo de cómo desde un centro educativo se puede trabajar el espacio de la comunidad, motivando el interés, la creatividad y la reflexión de los niños y niñas sobre el espacio que los rodea y la comunidad de la que son parte. Se trata del trabajo con dos grupos de niños de 5 años, en el ámbito de la educación formal: Jardín de infantes público N° 311 del barrio Malvín Alto de Montevideo. Según Ivaldi, la propuesta surgió desde el equipo docente reflexionando sobre el entorno urbano -diseñado por Hundertwasser- que rodea al jardín, percibido como impersonal y monocromático. Surgió por “*la necesidad de profundizar en experiencias de relacionamiento con el espacio, el ambiente y el entorno de pertenencia*” (Ivaldi, p.147). Es así que:

“La observación activa del paisaje que rodea al jardín de infantes, junto con la apreciación de la obra visual y plástica de Hundertwasser, promovió el ingreso del entorno urbano en la institución y las aulas para que fuera conocido, reconocido, transformado y recreado mediante la aplicación de los múltiples lenguajes” (Ivaldi, p.147)

De esta manera, en el centro educativo se trabajó junto a los niños en la observación del entorno y en una visión crítica de qué cosas eran las que les gustaban y cuáles no. En ese sentido, se propuso a niñas y niños diseñar –desde diferentes técnicas plásticas- su barrio ideal. A partir de las producciones plásticas se trabajó en producciones escritas y teatrales.

La autora expresa que:

“La propuesta pedagógica del jardín de infantes número 311 se basa en la pedagogía de la escucha, el respeto por el interés de los niños, aprender jugando, jugar aprendiendo, la elaboración de proyectos de trabajo, la planificación participativa entre docentes, niños y familias, y la concepción del ambiente como educador.” (Ivaldi, p.147)

Se entiende que es desde esta perspectiva, que concibe a niños y niñas como sujetos de derecho, con capacidad reflexiva, creadora y creativa que se los invitó a reflexionar sobre el entorno que los rodea, para construir alternativas. Se los considera ciudadanos, y en ese sentido se les enseña a tomar conciencia de qué es lo que les gusta y lo que no, y transformarlo.

Algo sin dudas también muy relevante para este trabajo es que,

“Las familias se integraron en los dos casos como coeducadoras en tareas de búsqueda de información, de acompañamiento de sus hijos en actividades propuestas, de intercambio en cuadernos de campo, bitácoras o portafolios en los que los niños plasmaron sus registros y narrativas.” (p.148)

Es decir que la invitación a reflexionar sobre la realidad circundante y ensayar alternativas a la misma fue extensiva también a familias, promoviendo los encuentros.

Reflexiones finales.

Realizar el presente trabajo me permitió reunir las ideas sobre cómo ha sido la relación entre las instituciones educativas, la sociedad, las familias y los niños y niñas a lo largo de los años y comenzar a comprender algunas de las características actuales.

En primer lugar, me resultó sorprendente cómo fue el proceso de construcción de las primeras instituciones educativas y cómo fue el proceso por el cual niños y niñas pasaron de habitar el espacio familiar y comunitario de la Edad Media a habitar el espacio educativo en instituciones formales junto a sus pares. Me resultó sorprendente por los efectos que estos procesos generaron, que invitan a reflexionar sobre cómo el terreno social en la actualidad está mucho más fragmentado que en el pasado y los efectos que genera. El parcelamiento social que habilitó la construcción de instituciones educativas para niños, al mismo tiempo que inauguró y promulgó el estatuto de infancia –aspectos muy positivos en el avance en los Derechos de los niños-, quizás produjo otros efectos como la profunda separación entre la educación y las familias, entre el niño y su comunidad. Los primeros textos pedagógicos a la vez que motivaron los desarrollos sobre la infancia, promovieron la descalificación de otras formas de socialización y formación, de los saberes populares, de las transmisiones culturales en el seno de la familia y la comunidad. Este “secuestro” de los niños del espacio familiar y comunitario -como lo expresa Narodowski- producen en los individuos desarraigo, pérdida del sentimiento de pertenencia a la comunidad (Montero), de identificación con una clase social, en una situación nueva desde la que se promueve la enseñanza de contenidos que muchas veces podrían resultarles ajenos.

En el marco de las pedagogías modernas, de las perspectivas sobre las infancias que subrayan la importancia de la familia y la comunidad en el desarrollo pleno de niños y niñas, que conciben a los mismos como ciudadanos y sujetos de derecho, se presentan ante la realidad descrita, nuevos desafíos. Desde estos marcos y con la mirada de la Psicología Social Comunitaria, la pregunta que queda planteada es: ¿cómo es posible volver a fortalecer las redes comunitarias tan importantes para la vida de los niños y niñas, involucrando al centro educativo, a las familias, a los vecinos del barrio en la toma de decisiones? El presente trabajo pretendió dar respuesta en parte a esta interrogante desde los espacios que se pueden generar desde el

quehacer del psicólogo en el ámbito de la educación, a través de instancias de diálogo y reflexión grupal entre familias y personal de los centros de educación inicial. Sin embargo, entiendo que la pregunta trasciende el ámbito de la Psicología, por lo que bueno es continuar reflexionando sobre la misma.

En segundo lugar, la construcción del presente trabajo me permitió reflexionar en torno a las cuestiones relacionadas con el saber y el poder. El hecho de recorrer brevemente la historia de la constitución de la escuela, de la infancia y la familia me permitió pensar en qué lugar han sido puestas las familias desde que se crearon las instituciones educativas: en el lugar de no saber, por fuera de la educación formal, esta última “avalada” y “legítima”. Resulta de mucha importancia lo que plantea Narodowski (2008) y en algún sentido Freire (2002) sobre este punto, porque explicitan cómo el saber en la Institución escolar provenía de un lugar, en una sola dirección –desde los textos, pasando por el maestro y hacia los alumnos-. En ese recorrido unidireccional y unilateral, parece poco probable la posibilidad de volver a las familias de los niños y niñas para conjugar los saberes que ellos tienen junto con los que imparte la escuela. Incluso para Narodowski (2008), en la obra comeniana, *“el maestro es el elemento neutro de la pedagogía moderna, el que, como la unidad en el producto, sólo va a transmitir asépticamente lo operado por los otros factores.”* (2008, p.79) De manera que en esta ecuación no hay espacio para el encuentro entre maestros/as y familias, porque el saber está o pasa por otro lugar. Frente a esta situación, podemos preguntarnos también en qué lugar quedará el maestro. Varela y Álvarez-Uría (1991) señalan:

El maestro, al sentirse superior a las masas ignorantes no admitirá sus formas de vida familiar, higiénica, ni, por supuesto, educativa. No se produce en consecuencia una relación de igualdad, de entendimiento y refuerzo entre ‘familia’ y escuela, sino que la escuela se pone en marcha para suplantar la acción socializadora de estas menesterosas clases consideradas desde un punto de vista fundamentalmente negativo (s.p).

Frente a los nuevos desafíos que presenta la participación, me pregunto si algunas de esas ideas de los primeros textos pedagógicos continúan operando en las prácticas cotidianas. Será bueno continuar la reflexión sobre cómo y desde dónde promover la valoración social de los saberes populares, cotidianos, las nociones y reflexiones que pueden aportar niños, niñas, familias y comunidad a la educación.

Desde la Psicología, quizás se puede promover incorporando esta perspectiva al trabajo de los psicólogos/as en el ámbito educativo.

En tercer lugar, me interesa particularmente la cuestión del contrato establecido entre la sociedad, -las familias- y las instituciones educativas –los educadores-. Las instituciones educativas permanentemente son cuestionadas y parecería –en la realidad uruguaya- que los cambios nunca son suficientes. Me pregunto junto con los autores (Siede, Frigerio et. al) cuán vigente sigue ese contrato y cuánto resiste, e incluso si esos cuestionamientos permanentes a la Educación no son indicadores emergentes de la caducidad de ese contrato. Entonces, ¿cómo re-significar el contrato? ¿Cómo hacer de éste un contrato más justo donde no se le pida a los centros educativos o a las familias más de lo que pueden o deben dar?

Desde el presente trabajo se plantea que un camino posible va en el sentido de reunir nuevamente a las partes –familias es instituciones educativas-, y reconsiderarlo juntos. Explicitando, como señalaba Elina Dabas (1998) qué rol se entiende debe desempeñar la familia en la educación de sus hijos, y qué rol debe desempeñar el centro educativo. Resulta necesario que cada parte asuma su responsabilidad y permita, habilite y potencie a la otra, teniendo como fin último la cooperación. Para eso, entre otras cosas, creo junto con Dabas que deben producirse cambios desde las dos partes. En este sentido, lo que propone el área de Educación en la Primera Infancia del Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 2006) en relación al respeto por los valores, creencias y saberes que tienen los niños y niñas como parte de los aprendizajes adquiridos en las familias, es sustancial. En la película de José Luis Cuerda basada en los textos de Manuel Rivas, “*La lengua de las mariposas*” (1999) Don Gregorio, maestro veterano del pueblo, junto a Moncho, uno de sus estudiantes de 6 años, tienen el siguiente intercambio:

“(...) - Cuando uno se muere... [Pregunta Moncho] ¿Se muere o no se muere?

- ¿En su casa qué dicen? [Pregunta Don Gregorio]

- Mi madre dice que los buenos van al cielo y los malos al infierno.

- ¿Y su padre?

- Mi padre dice que de haber juicio final los ricos irían con sus abogados, pero a mi madre no le hace gracia.

- ¿Y usted qué piensa? (...)” (1999)

Es muy interesante cómo este maestro veterano consulta, escucha y valora las enseñanzas y explicaciones que le imparten a su estudiante en el seno de su familia. Explicaciones que conllevan creencias de índole religiosa y política, en el contexto de una España teñida de religión y política -¿cuándo nuestros contextos no lo están?-. Y aún más, el maestro habilita con su pregunta un espacio para que el estudiante desarrolle su propia hipótesis acerca de la muerte, respetando su tiempo, en un gesto de confianza. En este sentido, junto a las tres experiencias relatadas en el presente y por tantas otras que quedan fuera de este trabajo, es que creo que es posible encontrarnos familias, maestros, personal no docente, niños, niñas, vecinos etc. En nuevos escenarios, construyendo alternativas.

Finalmente, y con respecto a la educación, me pregunto si no estaremos frente a una oportunidad, en la fisura de los viejos paradigmas y con la posibilidad de cambiar la organización de la educación inicial, por una más participativa, más democrática, más horizontal, ya que, como señalan Frigerio & Poggi (1992),

Aunque sólo sea de manera intuitiva, se estará probablemente de acuerdo en que si la organización escolar y la relación pedagógica son jerárquicas y autoritarias preparan, en lo que les concierne y hasta donde lo permita su eficacia, para la integración en estructuras económicas sociales y políticas autoritarias. Por el contrario, una organización escolar democrática y participativa y una relación pedagógica activa y dialógica prepararán para la inserción en una sociedad libre, plural y participativa” (1992, p59).

La organización material del jardín, la rutina, la disposición del mobiliario, los roles preestablecidos, las formas en que se toman las decisiones, la forma en que se atiende a las familias, también son partes fundamentales en la tarea educativa porque enseñan, moldean, prefiguran determinado tipo de vínculos, de organización, de sociedad. La experiencia de la organización y el funcionamiento cotidiano de la escuela configura, como expresa Mariano Enguita, la conciencia del niño. Si pretendemos una sociedad democrática, igualitaria, diversa, solidaria y más justa, entre otras cosas, debemos configurar centros educativos que tengan estas características. Algunas preguntas planteadas por Peralta & Hernández (s.f) orientan sobre las claves de cómo deberíamos pensar la educación inicial,

¿Se sienten felices nuestros niños en los diversos escenarios en que participan? ¿Experimentan bienestar la mayor parte de su tiempo o están

continuamente presionados por diversos factores de competencia del ámbito de los adultos? ¿Miran este mundo actual lleno de posibilidades desde su ser de persona de corta edad o se les imponen perspectivas de adultos? ¿Descubren, sueñan o se imaginan todo lo que pueden desde su ser de niño? En definitiva: ¿viven su etapa desde sus características infantiles tan propias?

Estas, a mi entender, deberían ser las claves según las cuales seguir transformando los espacios educativos en el nivel inicial, porque estas preguntas son formuladas desde el sentir de los niños y niñas, desde la perspectiva de que son sujetos de derecho, ciudadanos con capacidad reflexiva, creativa, con derecho a la participación, con posibilidades de soñar alternativas .

Se hacen necesarias las transformaciones, desde una actitud crítica, desde la inconformidad. Marcelo Percia (2010) tiene un texto que habla de esta postura:

Inconformidad, resistencia alegre: alegría como entusiasmo que se sale de las formas y resistencia como sabiduría del combatiente que, a pesar de no poder doblegar a su adversario, no renuncia ni resigna su potencia disidente.
Inconformidad: alegría que nace del resistir (p.13)

Las transformaciones llevan mucho tiempo, y en este caso el adversario –como el conjunto de prácticas verticalistas, la falta de diálogo, el autoritarismo, la competencia, el individualismo, la falta de entendimiento, etc.-, tiene un largo andamiaje histórico, y un fuerte anclaje en el sistema capitalista, pero lo importante, como señala Percia, es no renunciar a la posibilidad de cambio, continuar transformando desde la inconformidad.

Referencias Bibliográficas:

- Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Primaria. (2008) *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/recursos/programaescolar.pdf>
- Ariès, P. (1987) El descubrimiento de la infancia. En: *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* / Philippe Ariès; versión castellana de Naty García Guadilla. Madrid, España: Taurus.
- Blanco, R., Umayahara, M. & Reveco, O. (2004) *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. UNESCO. Santiago de Chile, Chile: Trineo. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139030s.pdf>
- Bleger, J. (1980) *Temas de psicología. Entrevista y grupos*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.
- Cardozo, A., Guerra, V. & López de Ponce de León, S. (1994) *Comenzando los vínculos: Los bebés, sus Papás y el Jardín Maternal*. Montevideo, Uruguay: Roca Viva.
- Carrasco, J. C. (2001) Rol del Psicólogo y Latinoamérica. En: *Aportes II: Comentarios sobre una práctica psicológica*. 2010. Montevideo, Uruguay: autor.
- Conde, D. et al. (2003) *Perfil del psicólogo en la Institución educativa: Modelo para armar: Inserción del psicólogo en la institución educativa*. En: Jornadas Universitarias de Intercambio: "Psicología en la educación: un campo epistémico en construcción".
- Convención sobre los Derechos del Niño (1990) Asamblea General de Naciones Unidas reunida en Nueva York, Estados Unidos.
- Dabas, E. (1998) *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P. & Fraga, S. (2008) *La educación inicial: Perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo, Uruguay: Psicolibros Universitario.

- Fernández Enguita, M. (1992) Participación en la experiencia escolar. En: *Poder y participación en el sistema educativo: sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático*. Barcelona, España: Paidós.
- Filgueira, M. & Brovetto, E. (2010) El psicólogo trabajando en los grupos en la institución educativa. En: Albónico, Gabriela, Comp. *Otra voz en la educación; el trabajo de los psicólogos en escuelas y liceos*. Montevideo, Uruguay: Psicolibros Waslala, 2010. p.p. 147-158.
- Freire, P. (2002) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno.
- Frigerio, G., Poggi, M. & Tiramonti, G. (1992) *Las instituciones educativas: Cara y ceca*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Ivaldi, E. (2010) Diálogos con el entorno. En: *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*. Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021/infancia2.pdf>
- Kaztman et al. (2003) *Determinantes de la regularidad de la asistencia y de la deserción en la educación inicial uruguaya*. Administración Nacional de Educación Pública ANEP - Proyecto MECAEP. Universidad Católica del Uruguay. Montevideo, Uruguay.
- Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura Dirección de Educación, Área de Educación en la Primera Infancia (2006) *Diseño curricular básico para niños y niñas de 0 a 36 meses*. Montevideo, Uruguay: MEC.
- Mara, S. (1996) *Educación inicial: Una alternativa válida en zonas desfavorecidas*. Montevideo, Uruguay: Roca Viva.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Narodowski, M. (2008) *Infancia y Poder: La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor

- Peralta, V. & Hernández, L. (año) *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*. Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021/infancia2.pdf>
- Percia, M. (2010) *Inconformidad: Arte política psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: La Cebra.
- Pichon Rivière, E. (1980) *Historia de la técnica de los grupos operativos*. Rev. Temas de Psicología Social, Cinco, año 4, N° 3, Set. 1980.
- Renau, M. D. (1988) *¿Otra psicología en la escuela?: Un enfoque institucional y comunitario*. Barcelona, España: Paidós.
- Siede, I. (2009) *El contexto social y el nivel inicial*. Ciclo “200 Conferencias para 200 años” – Dirección Provincial de Educación Inicial. Dirección General de Cultura y educación. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.xn--ensearlapatagonia-ixb.com.ar/sites/default/files/recursos/el-contexto-social-y-el-nivel-inicial-isabelino-siede-la-plata-25-de-agosto-de-2009.pdf>
- Terigi, F. & Perazza, R. (2006). *Las Tensiones Del Formato Escolar en las Nuevas Configuraciones de la Relación Familia/ Comunidad/ Escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires*, Journal of Education for International Development 2:3. Recuperado de: <http://www.equip123.net/jeid/articles/4/LasTensionesDelFormatoEscolar.pdf>
- Ulloa, F. (1964) *Método clínico en Psicología*. Buenos Aires, Argentina: UNBA.
- Varela, J. & Alvarez-Uría, F. (1991) *Arqueología de la Escuela*. Madrid, España: La piqueta.
- Weinstein, L. (1989) *Salud y autogestión*. Montevideo, Uruguay: Nordan.
- Zapata, B. E. (2012) *Ser niño, entre lo visible y lo invisible: Una reflexión sobre el rol del profesional de la educación en la primera infancia*. En: Revista infancias imágenes / pp 92-98 / Vol. 11 No. 1

Bibliografía

Morin, E. (2011) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.

Najmanovich, D. (1995) *Redes el lenguaje de los vínculos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

La lengua de las Mariposas [Película] (1999) Dir. José Luis Cuerda. Guionistas: Cuerda, J. L., Rivas, M & Azcona, R. España.