

# Necesidad de reconocer y vencer la dicotomía entre cuidar y educar a los niños de primera infancia. Una mirada desde la Formación docente uruguaya

The need to recognize and overcome the dichotomy that exists between taking care and teaching during early childhood. From an uruguayan teacher's school professor's point of view

*María Graciela García Gorostiaga*  
*Consejo de Formación en Educación, Uruguay*  
 mariaggorostiaga1719@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-434>

 <https://orcid.org/0009-0006-0206-806X>

Recepción: 16 Septiembre 2024

Revisado: 27 Octubre 2024

Aprobación: 15 Noviembre 2024



Acceso abierto diamante

## Resumen

El presente artículo propone presentar algunos pasos trabajados en un Proyecto de Intervención que busca revisar desde la formación docente uruguaya, la dicotomía que se genera entre cuidar y educar a los niños y niñas de Primera Infancia. Muchas veces no de forma explícita, pero sí implícita, hay quienes se posicionan de un lado o del otro en sus discursos y/o en sus prácticas profesionales, e insisten en confrontar dos caminos que se deben recorrer de manera simultánea, formando parte de un mismo proceso. Por este motivo, es imprescindible entender desde la formación docente que la educación y el cuidado son tareas inherentes y simultáneas que realiza el educador y/o maestro de primera infancia y esto puede ser clave en la formación de las nuevas generaciones de educadores y docentes de la educación que se profesionalizan para trabajar con esta franja etaria.

**Palabras clave:** cuidado, educación, prácticas preprofesionales, primera infancia.

## Abstract

This article presents some of the steps considered for an intervention project whose main purpose is to make a clear statement in the existing debate in the teacher's degree preparation field, between caring and teaching early children. Most of the times, in an implicit way, people tend to root for one side or another, through their speech and the way they play their professional role, they insist in confronting both concepts, paths that should not be separated from one another, indeed, it is the opposite, since these are both part of the same process. Taking this into account, to see both educating and caring as simultaneous tasks, plays a vital part in the teacher's final commitment. This is the key when preparing future generations of teachers whose main field is the mentioned age range.

**Keywords:** care, education, preprofessional practices, early childhood.

## El cuidado en la educación de la primera infancia

El cuidado es un elemento central del bienestar humano, nadie puede sobrevivir sin ser cuidado, tal como sostienen Faur (2014), Antelo (2015) y otros. Esto llevará a analizar el cuidado en la primera infancia desde diferentes enfoques teóricos provenientes de la sociología, pedagogía, psicología, filosofía y antropología, remarcando su relevancia como objeto de estudio y a la vez encontrando en estos diferentes enfoques aportes que se complementan.

Desde la filosofía, Brailovsky (2020) dice que Kant, ya en la Ilustración, entendía la educación como la confluencia de tres elementos: la disciplina, la instrucción y el cuidado. Señala que el cuidar hace referencia a una serie de gestos donde se destaca la idea de enfocar la atención en el otro. Brindar una actitud de disponibilidad, esperar, dar tiempo y también proteger. Afirma Brailovsky, que el acto de educar contiene también a la práctica del cuidado. En la misma línea encontramos al pedagogo Alfredo Hoyuelos (2014) quien nos habla de una pedagogía del cuidado al hacer referencia a la “pedagogía del moco”. Buscando mirar el cuidado desde una perspectiva pedagógica, este investigador hace alusión a los cientos de veces que los educadores de primera infancia se encuentran en esta situación de limpiar los mocos, sobre esta acción recurrente que se da en las salas de primera infancia señala “cada vez que tenemos que limpiar mocos debería ser un acto amoroso en forma de ritual, con sentido educativo. Todo lo contrario, a tantos mocos robados sorpresivamente, sin previo aviso, sin encuentro significativo” (Hoyuelos, 2014, p. 1).

El cuidado de forma respetuosa, personalizada y atenta a la que hace referencia este autor es un compromiso como él llama: *criterios profesionales que implican un “contacto con tacto”*. Entiende que se le podría alegrar si es posible hacer este *cuidado con tacto* con las ratios reales adulto-niño, afirma que la profesionalidad y el respeto deben acompañar cada situación educativa en cada contexto. Reconoce que con las mismas condiciones organizativas hay educadores que tienen este cuidado y otros que no.

El afecto en las instituciones educativas para la primera infancia es uno de los principios fundamentales de su ser y quehacer, porque es imprescindible para la construcción de la subjetividad del ser humano. De esta manera se aborda progresivamente el cuidado desde una perspectiva psicológica. Estos cuidados que en principio parecen solamente una respuesta a la necesidad de supervivencia del niño, tienen la virtud de garantizar y promover el desarrollo humano. Entienden Hoyuelos (2014), Lobo (2008) y Zelmanovich (s/f) que estas satisfacciones de necesidades contribuyen a que el niño tome conciencia de sí mismo, de sus sensaciones y posibilidades corporales, así como también estos cuidados contribuyen a la construcción de la subjetividad de los bebés, las niñas y los niños.

Zelmanovich, sobre esta construcción de subjetividad, sostiene que los cuidados son de un orden constitutivo para el sujeto, convoca a estar atentos al sujeto que hay en el niño, que hay de particular, de singular en cada uno de ellos. Continuando con las diferentes miradas sobre el cuidado, desde lo pedagógico, se puede acudir a Brailovsky (2020) quien dice que el cuidado es un gesto ético, porque el cuidado como asunto pedagógico es una invitación a formas precisas y subjetivas de pensar el encuentro, el trato, la disponibilidad, el cuerpo, la mirada. La valoración pedagógica proviene de la propia gestualidad del docente y no de los contenidos de enseñanza. Entiende al cuidado como una serie de gestos donde se destaca la idea de enfocar la atención en el otro, brindarse desde una actitud de disponibilidad. En esta gestualidad hay coincidencia con el planteo de Diez (2013) quien dice que el aprender es el pretexto que sitúa a las instituciones educativas de primera infancia, pero el verdadero texto es el mundo emocional y la relación que los niños entrenan en “esto” de ser personas.

Todo lo que es sentir se irá haciendo piel y dando seguridad, facilitando que cada cual sepa que es una persona diferente a las otras. Todo lo que es sentir irá llenando de experiencias concretas el piso de abajo personal, ese lugar donde se reúnen los

deseos, las inseguridades, los miedos, las alegrías, los enfados, las penas y demás sentimientos que conformarán nuestro bagaje emocional (Diez, 2013, p. 65).

Labarta (2017), Lobo (2008) y Zabalza (2008) coinciden en que cuando se habla de cuidado y educación se entiende el lugar preponderante que ocupa lo afectivo y el acercamiento a la cultura.

Cuando estos cuidados se realizan con el debido respeto, los niños tienen la ocasión de moverse, de sentir, de mirar, de oír, de tocar, de saborear, en un registro de sensaciones casi infinito (Lobo, 2008). Las propias frustraciones, la ausencia de satisfacciones durante algunos ratos, le obligan a rememorar estas, a desecharlas, dando paso a la simbolización y disfrutando de ellas cuando llegan doblemente. Este concepto del cuidado atento como una devolución al bien-estar, es decir *estar bien* es un tema recurrente en los autores referentes de esta temática.

Se acuerda con Labarta (2017) cuando señala que el cuidado es condición necesaria para el desarrollo y bienestar de los niños y niñas, ya que necesitan del afecto y la protección que otros -adultos- proveen para poder vivir y constituirse como sujetos. Pero aclara que no se enseñan las prácticas de cuidado para luego dedicarse a lo pedagógico; debido a que por ejemplo en el caso de enseñar a usar la cuchara o lavarse los dientes, esto es entendido como un contenido pedagógico en sí mismo, es enseñar una práctica social. En las instituciones de primera infancia esto significa enseñar saberes culturales. Si son suficientemente placenteras, estas experiencias permiten establecer relaciones entre los objetos. Lobo (2008) señala que comparar, asociar en función de sus características y utilidades, dan paso a los primeros juegos simbólicos. Su repetición regular y ritual ayuda al niño a estructurar el tiempo y a anticipar.

La abundancia de la comunicación verbal con que los adultos acompañan y dan sentido a estos momentos, es fundamental para la adquisición del lenguaje al producirse en un contexto significativo para el niño. Es por lo expresado hasta aquí, que los cuidados corporales son decisivos para el desarrollo de la subjetividad, si no fuera por la dependencia del niño pequeño hacia los adultos no se producirían esos intercambios de gestos, miradas, contactos corporales. Es en el escenario de satisfacción de las necesidades más básicas donde se practica el juego de la dependencia y la independencia, favoreciendo la autonomía progresiva, según entiende Lobo (2008).

Para atender al cuidado desde una perspectiva antropológica, Santillán (2015) habla de una de las principales dificultades a la hora de analizar el cuidado, esto es la separación (vista además como necesaria) entre un espacio público: la escuela y un espacio privado: el hogar. A esto Faur (2014), desde su perspectiva sociológica, agrega a lo anteriormente mencionado que el cuidado como tal, sigue siendo percibido como una responsabilidad de la esfera privada, doméstica, familiar, mientras los jardines de infantes son considerados como espacios públicos.

Santillán (2015) dice también que existe otra división entre los “saberes especializados” (los de la medicina y la pedagogía) y los “saberes legos” (ligados a los lazos de proximidad, la vecindad y la familia). Agrega que en la tradición de la filosofía y la política de occidente en la diferenciación entre lo público y lo privado se ha equiparado con la diferenciación entre el mundo político, “público” o espacio de “los hombres” y el mundo “doméstico”, “el hogar” y/o espacio de las mujeres; tal como lo señalan los estudios anclados en la perspectiva de género.

Todo lo expuesto hasta aquí lleva a la necesidad de profundizar en los modelos de cuidado en las instituciones.

## La práctica preprofesional de tercer año de la carrera Maestro de Primera Infancia del CFE en el Instituto de Formación docente de Florida

En cuanto a los docentes de práctica de 3er. año del Instituto de Formación docente de Florida buscan ofrecer que la misma sea un espacio de integración, consolidación y resignificación de lo trabajado en forma

teórica en las diferentes asignaturas y de las prácticas mismas, tal como lo propone el programa. El mismo tiene como intención que los estudiantes puedan apropiarse de las diversas estrategias de la práctica docente en general y de las características de esta etapa infantil en particular.

Además de las propuestas lúdicas y literarias libres, cada semana los estudiantes planifican atendiendo a las temáticas que promueve el equipo de salud, por ejemplo: higiene de manos, higiene bucal, semana del corazón, lactancia materna, alimentación saludable, incorporando también estos tópicos en las propuestas que ofrecen. Además, entregan a las familias folletos con información ampliatoria sobre éstas; lo que implica un diálogo permanente entre los estudiantes, docentes y el equipo de salud, también con los docentes de Juego y Salud del Instituto para planificar sus propuestas. En ocasiones puntuales realizan encuentros o coordinaciones con trabajadores sociales o referentes de instituciones del barrio donde se encuentra la policlínica.

Sumado a lo anterior, en forma conjunta, estudiantes y docentes de tercer año, elaboraron un proyecto de Bebeteca en la Biblioteca Municipal, siendo ésta la primera Bebeteca del país que está dirigida y gestionada por los estudiantes de Magisterio de Primera Infancia.

La Bebeteca es un espacio de lectura para bebés y niños hasta los tres años. Asisten acompañados de sus padres u otros referentes familiares o adultos. Se reciben, además, grupos de niños de centros educativos acompañados por sus educadores y docentes. En este espacio los estudiantes brindan cada día diferentes propuestas literarias como lectura de cuentos, narraciones, poesía, obra de títeres, marionetas, entre otras. Luego de esta actividad los estudiantes ofrecen, a los niños y adultos, una instancia de encuentro con el material literario, permitiéndole a los niños y a sus referentes “explorarlo” libremente.

Considero oportuno comentar que hemos visto que este espacio libre permite a niños y adultos encontrarse de una nueva manera, vincularse en un tiempo no apurado, cuidadosamente pensado para ellos. Permite también a bebés y niños pequeños acercarse a un material que sirve de intermediario para enriquecer vínculos con otros niños, otros adultos y con la literatura (García, 2018, p.139).

Al realizar la práctica en tres espacios con características bien disímiles: sala de espera de policlínicas barriales, Bebeteca y centros educativos de primera infancia, es necesario ahondar en cómo los docentes trabajan para propiciar la reflexión sobre las prácticas desde el espacio teórico. En un primer momento, cabe reconocer que los procesos de reflexión sobre las prácticas de enseñanza no son sencillos porque implican un compromiso activo, un análisis profundo de las prácticas contextualizadas de los estudiantes, una disposición a tomar conciencia y la posibilidad de dar pautas claras con respecto a qué entendemos por reflexionar, ofreciendo tiempos y oportunidades para que la reflexión ocurra.

A tales efectos se acuerda con los estudiantes realizar registros grupales en cada espacio, de lo acontecido en cada jornada de práctica y luego de forma individual. En sus bitácoras van registrando las observaciones, planificaciones, evaluaciones y autoevaluaciones de cada una de las jornadas. De esta manera, se trabaja de forma conjunta sobre los procesos con sus dificultades, aprendiendo de los errores, de los progresos, de los logros, de la resolución de problemas y de los emergentes.

Al mismo tiempo, se realizan registros fotográficos y videos de los estudiantes, niños, familias y otros adultos referentes en los diferentes espacios. Cabe aclarar que se solicita autorización a las familias para el uso de las imágenes con fines pedagógicos. Estos registros sirven para mirarse y mirar al otro, su disponibilidad corporal, su mirada, la preparación y el uso del espacio pedagógico, lo que lo habita; los recursos y cómo todos estos elementos de la situación educativa confluyen en los resultados de prácticas potentes. Los estudiantes van realizando también evaluaciones grupales de sus procesos.

Sobre el final del año lectivo cada equipo comunica sus experiencias a otros compañeros que se encuentran realizando sus trayectorias en otros espacios de práctica.

(...) el desafío es que los estudiantes formen parte de un colectivo que produce conocimientos específicos -a partir de sus propias prácticas y de la reflexión conjunta-. Asimismo, favorecer su ejercicio preprofesional le dará, a cada uno, herramientas para ser profesionales reflexivos, capaces de desempeñarse en diferentes espacios y equipos de trabajo. Con la convicción de que estas oportunidades brindadas en sus prácticas pre-profesionales trasciendan su vida estudiantil, es que constantemente provocamos espacios y propuestas que impliquen trabajar en equipo (García, 2018, pp. 140-141).

Son ejemplo de estas acciones grupales: acordar juntos una priorización de competencias a trabajar en cada espacio utilizando el marco curricular, registrar diariamente en forma grupal sobre los espacios, comunicar al resto del grupo de estudiantes cómo se trabajan en el mismo las diferentes dimensiones de la práctica.

En lo que refiere a la evaluación, los equipos que pertenecen al mismo espacio de práctica se reúnen a realizarla. Esta tarea les permite tomar conciencia de lo complejo que es trabajar con otros, pero a su vez les aporta el conocimiento de cuánto beneficia a sus prácticas este pertenecer a un equipo que piensa, reflexiona, confronta ideas y vuelve a las prácticas más fortalecido. Esta metodología de trabajo permite al docente, realizar una evaluación permanente del proceso, donde se conjugan conocimientos del orden conceptual y metodológico para realizar el ejercicio de la enseñanza.

Se hace necesario articular con los conocimientos teóricos para dar fundamentos al “hacer”. Es imprescindible para el docente de práctica coordinar con otros docentes y también lo hacen los estudiantes entre ellos de forma coordinada y/o espontánea. Esto favorece la constante reflexión colectiva en la selección de bibliografía, los espacios de práctica, estar atentos a las oportunidades para invitar a formadores y/o conocer experiencias en otros lugares de forma presencial o virtual.

Todo esto busca que el estudiante vuelva la mirada sobre sí mismo, con una nueva perspectiva al analizar sus producciones, como también profundizar en su metodología para producir nuevas observaciones, registros y planificaciones. De esta práctica va surgiendo que al mirarse críticamente encuentran nuevas incertidumbres y certezas, búsquedas y necesidades de nuevos desafíos.

(...) como docente de práctica mi compromiso con los estudiantes es ofrecerles, en esta etapa de la formación, experiencias que conduzcan a un razonamiento crítico. Razonamiento que tenga presente que lo vivido no se logra únicamente cuestionando sus propias ideas y prácticas. Es necesario también, analizar críticamente el conocimiento teórico y científico que se estudia para evitar así percibirlo como algo cerrado, acabado, descontextualizado (García, 2018, p.141).

En este proyecto de práctica pre-profesional la intencionalidad pedagógica trasciende los centros educativos, dando lugar a que la familia encuentre nuevos espacios donde puede involucrarse y participar desde el juego y/o desde la literatura permitiéndoles ser protagonistas en lo que le proporciona disfrute y aprendizaje al niño.

El desafío actual para los docentes que ofrecen sus prácticas en espacios tales como centros educativos, culturales y/o comunitarios es buscar que el análisis individual y colectivo de las prácticas preprofesionales les permita a los estudiantes asumir compromisos éticos con la educación y con el cuidado de la primera infancia.

## Trayectorias curriculares

La estructura curricular de la carrera de Maestro de Primera Infancia cuenta con asignaturas optativas, los docentes presentan propuestas de seminarios con temáticas no trabajadas en la malla curricular y/o temas que son necesarios de profundizar. Parece oportuno considerar para este proyecto de intervención atender a estos seminarios llamados Trayectorias curriculares, al considerarlos como ventana de oportunidad debido a su posibilidad de articulación entre los seminarios y la asignatura Didáctica práctica de 3er. año. Aquí se pueden advertir al menos dos líneas posibles: por un lado, ahondar en el proyecto educativo y la posibilidad de trabajar allí transversalmente la integración del cuidado y la educación. Antecede a este trabajo propuestas realizadas por la docente autora de la tesis en esta línea al comenzar a instalar esta problemática. Cabe aclarar que los estudiantes pueden optar libremente por las diferentes propuestas dando lugar a búsquedas personales de

profundización en campos disciplinares de interés que se eligen entre cursos o seminarios que se ofrecen en la propia carrera o en las otras carreras impartidas por el CFE o en otras instituciones de nivel universitario.

## Proyecto educativo para los Centros de Primera Infancia. Una de las propuestas de Optativa de Carrera de Maestro de Primera Infancia ofrecidas a los estudiantes

El principal objetivo del Seminario Optativo Proyecto Educativo para los Centros de Primera Infancia es ofrecer a los estudiantes de la carrera de maestro de primera infancia aportes para la elaboración, ejecución y evaluación de proyectos; considerándose la profundización de este tema como una debilidad y vacío en la malla curricular de la carrera.

Sin embargo, el proyecto educativo es una exigencia que se desprende del artículo 104 de la Ley General de Educación n° 18.437. De acuerdo a los requisitos del CCEPI (Consejo coordinador en Educación para la primera Infancia) en el Proyecto educativo se define y fundamenta la propuesta educativa que sustenta y atraviesa transversalmente la institución. Debe detallar el funcionamiento del centro, las actividades a desarrollar con los/las niños/as, el trabajo a realizar con las familias y la comunidad, definiendo las metas que se plantean alcanzar y sus modalidades de trabajo. El Proyecto Educativo Institucional debe estar fundamentado en los lineamientos del Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses (MEC, Dirección de Educación, Área de Educación en la Primera Infancia, 2006) y del Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP, 2008) para aquellos centros que atienden también población de 3 años en adelante.

Cabe aclarar que estos requisitos fueron ratificados en el año 2012. Parece oportuno señalar que el Marco Curricular (CCEPI, 2014) establece en su principio de contextualización:

Niñas y niños encuentran sentido a sus experiencias cuando se relacionan con su contexto. Las pautas, normas, planes, programas, proyectos, recursos destinados a la atención y educación en la primera infancia deben ser analizadas por las personas adultas para adaptarlos a la realidad de su contexto y dotarlos de pertinencia. De esta forma es posible preservar y atender la diversidad presente en todo grupo humano (CCEPI, 2014, p. 17).

Como responsables de la dirección de los centros educativos o formando parte del equipo de un centro educativo, es importante que los futuros egresados comprendan que elaborar el proyecto educativo proporciona una estrategia que tiene mucha fuerza para lograr cambios en la institución y en la relación de la misma con el contexto en el que se encuentra.

El MEC (2015) señala que para que el Proyecto educativo resulte de utilidad debe ser diseñado tomando en cuenta la o las temáticas centrales sobre las que el centro se propone trabajar durante un período específico.

Se considera que este seminario puede ser un espacio fértil y oportuno para pensar proyectos que integren el cuidado y la educación tal como fue descrito en el primer apartado, de forma que todos los responsables de cuidar y educar cuenten con un espacio de reflexión y acción para que sus prácticas sean verdaderamente integradoras.

## Descripción y análisis del Seminario “Relación entre cuidado y educación para la primera infancia” (2021)

Otro de los seminarios optativos presentados, es el denominado: *Relación entre Cuidado y Educación para la primera infancia*, al mismo se inscribieron treinta estudiantes de la carrera de maestro de primera infancia. Se desarrolló de forma exclusiva por plataforma virtual en el segundo semestre del año 2021, por ser cursado durante la Pandemia COVID 19. Cabe decir que los estudiantes optan por tres seminarios de un listado de ocho propuestas.

Se solicitó a los estudiantes al iniciar el seminario realizar una narrativa autobiográfica que exprese el cuidado recibido en sus propias experiencias de vivir su primera infancia. Al entender de Brailovsky (2020): “la búsqueda de la propia niñez” (p. 7).

Se entiende por narrativa autobiográfica, siguiendo a Anijovich (2009), al trabajo que hace el estudiante de formación sobre la comprensión de qué elementos de la historia personal influyen en su historia profesional, cómo incide lo familiar en la elección y el ejercicio de la profesión y qué aspectos de la historia escolar favorecen u obstaculizan el desempeño del rol profesional.

Esto permite al docente desarrollar una escucha atenta y sostenida, y puede ir adentrándose en las experiencias pasadas de sus estudiantes, en los modos que estos últimos tienen de percibir y dar sentido a dichas experiencias y en las modalidades singulares en que configuran articulaciones entre teoría y práctica.

En el seminario *Relación entre Cuidado y Educación* dictado en el año 2021, se optó por comenzar con la autobiografía como instrumento porque favorece a los estudiantes para introducirse en la temática desde su propia experiencia de vida, favoreciendo el acompañamiento que el docente hace de sus estudiantes porque le permite desde un análisis profundo de las mismas comprender cómo el estudiante comprende el mundo y reconstruye los saberes específicos de la asignatura.

En este seminario se percibe que el instrumento autobiográfico es muy bien recibido por la comunidad estudiantil y sorprende la profundidad con que algunos estudiantes responden a la consigna. Con respecto a sus experiencias de cuidado, en las narrativas podemos advertir que algunas de ellas traen experiencias de cuidado, según su propio relato sostienen que vivieron una infancia de cuidados, en primer lugar, identificando al adulto que cuida, detallando como lo hacía, encontrando algunas narrativas cargadas de emociones, descripciones sensoriales y detalles muy específicos.

Algunas estudiantes identifican al adulto referente de su cuidado en el ámbito familiar y otras se retrotraen a esos primeros educadores. Otras narrativas dan cuenta de experiencias de dolor, al experimentar descuido por parte de sus adultos responsables en su hogar y cómo el primer espacio donde se sintieron cuidadas fue en la escuela. De sus descripciones se desprende una clara comprensión de las dimensiones del cuidado, haciendo énfasis en lo vincular y afectivo.

A partir de esta experiencia que resultó ser muy movilizadora para las estudiantes y docente por la capacidad de apertura e involucramiento de las estudiantes, se ofrece la lectura y análisis de diferentes textos que abordan la temática del seminario, se solicitó a los estudiantes hacer preguntas sobre los temas trabajados. Surgen así, líneas de interés para trabajar una pauta común de entrevista dirigida a maestros y educadores.

En este seminario se optó por una metodología de investigación cualitativa, dado que se propuso comprender e interpretar la realidad social en sus diferentes formas y aspectos. Dicha metodología se fundamenta en una perspectiva interpretativa, con propuestas fundamentadas, con el fin de entender el significado de las acciones de los seres humanos y ofrecer explicaciones para contribuir al conocimiento de los fenómenos que interesan.

Se elige en esta oportunidad el instrumento de entrevista semiestructurada, es decir que el estudiante como investigador dispone de una serie de temas que debe trabajar a lo largo de la entrevista, pero puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diferentes temas, así como el modo de formular la pregunta. Cada informante calificado debe cumplir con la condición de ser un educador o maestro en ejercicio trabajando actualmente en educación para la primera infancia. Cabe aclarar que a cada entrevistado se le consultó los siguientes datos: carrera e institución donde estudió, lugar de trabajo actual, rol que ocupa en la institución de trabajo, años de experiencia trabajando con la primera infancia.

De las entrevistas se destaca que las maestras entrevistadas trabajan en educación inicial nivel 3 a 5 años, en escuelas o jardines de infantes públicos. Las maestras de educación inicial pueden ser egresadas de la carrera Maestra de Educación Primaria y/o Maestras de Inicial.

Las educadoras entrevistadas trabajan en nivel bebés y un año, en experiencias oportunas y modalidad diaria para los niveles 2 y 3 años en centros CAIF (Centro de Atención a la Infancia y la familia) o CAPI (Centro de

atención a la Primera Infancia) dependientes del INAU. Estas educadoras estudiaron en academias no reconocidas por el Ministerio de Educación y Cultura, o en Cenfores curso básico de educador de Primera infancia (curso de 504 horas tal como se detalla en el presente trabajo en el apartado Antecedentes). Algunas de estas educadoras son actualmente estudiantes de la Carrera de Maestro de Primera Infancia. Consultadas las educadoras y maestras sobre en qué consisten sus tareas diarias, una educadora responde:

El plan CAIF trabaja desde la gestación, por medio de acciones con las embarazadas y su núcleo familiar, llevadas adelante junto al equipo de salud de la zona. A partir del nacimiento del niño, la atención se realiza a través del programa de experiencias oportunas, el cual se dirige a niños de 0 a 2 años y sus familias, por medio de talleres que promueven experiencias de aprendizaje para el niño y potenciar las capacidades parentales en cuanto a crianza. Para los niños de 2 y 3 años se implementa una propuesta pedagógica basada en el Marco Curricular (...) (Maestra referente de Caif, 3 años de experiencia, octubre, 2021).

Al estar como educadora referente (...) acompañar en la rutina diaria, como el desayuno, lavado de manos, ordenar el almuerzo lo cual todo esto está en la planificación, que el tiempo compartido sea un espacio de juego, pero que también sea algo pedagógico (Educadora Cenfores Nivel 2 años, 3 años de experiencia, octubre, 2021).

Otra maestra hace referencia a un momento de la rutina diaria en su Jardín:

¿Por qué la merienda en la escuela? Por el hecho de aprender lo que son los hábitos, inclusive hasta lo que es doblar la servilleta para volverla a poner en el bolsito. Entonces de eso consta, por ejemplo, un día cualquiera en mí clase (Maestra escuela pública rural, 14 años de experiencia, octubre, 2021).

Mientras que una educadora que trabaja en la franja desde el nivel bebés a 3 años responde:

La tarea diaria consiste en proporcionar un ambiente estimulante, atento, inclusivo, seguro y limpio para los niños/as, planificar actividades apropiadas basadas en el juego para fomentar el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social, respetando los tiempos y ritmo de cada niña/o. Desarrollar horarios y rutinas para familiarizar a los niños con hábitos y atender necesidades diarias (por ejemplo: lavado de manos, alimentación) (Educadora de Caif, 9 años de experiencia, lugar de estudio ICEF y CENFORES, octubre, 2021).

Otra dice:

Favorecer situaciones de enseñanzas para que construyan aprendizajes significativos, habilitar el juego, el movimiento, el disfrute, el cuidado, la contención; generar en el niño las ganas de volver al día siguiente. Ampliar sus vínculos, sus intereses, sus encuentros, su curiosidad; buscar que él se desarrolle en toda su integralidad, involucrando a la familia como coeducadora (Maestra Jardín de Tiempo completo, 18 años de experiencia, octubre, 2021).

Lo que se pretende con la propuesta es distinguir si las maestras y educadoras entienden el cuidado como parte de la educación, en su tarea diaria. Se desprende del relato que el cuidado es entendido como algo que se hace además de enseñar, para generar hábitos. *“Desarrollar horarios y rutinas para familiarizar a los niños con hábitos.”* Estos últimos entendidos en varios casos como rutinización, no como ritual que enseña prácticas sociales, saberes culturales. A excepción de una entrevistada, en las demás entrevistas seleccionadas, el cuidado no es definido como contribución al desarrollo integral de los niños garantizando su bienestar. En este proyecto de intervención interesa recuperar el sentido de las situaciones pedagógico/didácticas; devolviéndoles su significado para evitar caer en la tarea diaria como algo mecánico, hacer por hacer. En oposición a esto se entiende que resignificar el sentido de los tiempos y espacios pedagógicos permitiría revisar qué hábitos que se enseñan en los centros educativos tienen sentido y cuáles no.

Buscando conocer el concepto de infancia de las maestras y educadoras entrevistadas, se consulta a los educadores y maestros sobre cómo son los niños con los que trabajan. En sus respuestas encontramos dificultad para describir qué entienden por niño de primera infancia, las educadoras y docentes proporcionan respuestas muy variadas:

Al estar como educadora referente dentro de la sala veo el proceso de desarrollo, tener conocimiento de las etapas del desarrollo para poder ver algún tipo de conducta donde crea conveniente la ayuda del equipo técnico para poder intervenir en esas situaciones (Educadora Nivel 2 años, 3 años de experiencia, octubre, 2021).

Yo actualmente estoy a cargo de nivel 5 años. Un niño de 5 años ya se encuentra alejado de las conductas y limitaciones de un bebé (...). En líneas generales, tienen un comportamiento más dócil y colaborativo en comparación con etapas anteriores (Maestra, 28 años de experiencia, octubre, 2021).

Preocupa y ocupa en este trabajo, encontrar respuestas que entienden al bebé y al niño en sus primeros años de vida como ser limitado, con carencias, no dócil, no colaborativo. Se desprende en las respuestas discursos simbólicos diferentes en relación a la infancia. En el primer apartado del presente trabajo se hacía referencia a la importancia de reflexionar sobre la imagen de infancia porque es una apuesta a descubrir y reconocer la propia imagen con la que cuenta el educador y utilizarla como estrategia para transformar la práctica educativa, ya que de esta manera el educador es capaz de respetar la complejidad de los niños en un espacio de cuidado y de aprendizaje donde sea posible esperar todo de los niños, sin apuros, con respeto.

Otra variable que interesa investigar es cómo se ve ese adulto en su rol y cómo integra el maestro y educador las acciones de cuidado y educación a la tarea diaria. Consultados sobre cuáles aspectos pedagógicos y modos de organizar la acción educativa consideran primordiales se proporcionan variedad de respuestas:

Entonces me parece que fundamentalmente como acción pedagógica y como forma de poder llevar el aprendizaje adelante, el hecho de poder trabajar en grupo o en duplas y en aquellos que se requiera individual, es una de las estrategias más favorables para el nivel inicial (Maestra escuela pública rural, 14 años de experiencia, octubre, 2021).

Otra docente dice:

El modo es como con empatía, responsabilidad y desde la planificación con las actividades que realizo día a día, con el marco curricular. La forma de organización cuando ellos llegan, ellos son muy chiquitos, pero los espero con juguetes con los que ellos juegan libremente hasta cierta hora que hago la actividad central que es la que tengo planificada y después nos lavamos las manos (rutinas), merendamos y después también juego libre, cambio de pañales que forma parte del cuidado (Educadora nivel 1 año, 3 años de experiencia, IMEI, Cenfores, octubre, 2021).

Otra plantea:

Hay como ese posicionamiento digamos teórico, y metodológico y bueno y a partir de ello si podemos planificar algunas cuestiones vinculadas a lo que son instalaciones o escenarios lúdicos, propuestas como vinculadas más a lo que es la exploración, al aire libre, en sala, y también tenemos como presente lo que es dentro de lo que son las tareas el acompañamiento en los momentos de vida diaria que incluyen, bueno esto de la alimentación, del descanso, la higiene, todas esas cuestiones, por ejemplo lo que es el cambio de pañales (Educadora nivel 1 año, 7 años de experiencia, formación Cenfores, octubre, 2021).

Otra educadora dice:

Compartir los momentos de la rutina sentarme a conversar con ellos, si se divirtieron, cómo se sintieron, saber qué les gustó y qué no. Por ejemplo, en el momento del cambio de pañal que es un momento muy íntimo se afirma el vínculo mirándolos a los ojos, explicándole lo que vamos a hacer, vamos a limpiarnos, a ponernos otro pañal, cantar, todo esto para mi reafirma el vínculo educador-niño (Educadora Cenfores Nivel 2 años, 3 años de experiencia, octubre, 2021).

Otra educadora plantea:

Considero que los hábitos de rutinas desde que llegan hasta que se van son primordiales porque transmiten seguridad. El principal es generar un ambiente áulico que potencie los aprendizajes, basados en el respeto y cuidado de todos. Siendo

tolerante y atendiendo las características y las individualidades de todos (Maestra de educación inicial, 13 años de experiencia, octubre, 2021).

En estas citas se puede inferir que hay diferencia de criterios con respecto a los momentos de vida diaria en las instituciones y para sus educadores referentes. Mientras que para algunas entrevistadas las necesidades de los niños y niñas parecen estar integradas a las actividades que hacen diariamente para satisfacerlas, para otras, son entendidas como parte de la rutina de aprender hábitos sociales, de higiene, seguridad y orden. El foco está puesto en diferentes lugares. Algunas entrevistadas hacen un relato de “cuidamos mientras enseñamos” y por otro lado encontramos testimonios que hablan más de cuidado “además de enseñar”, ejemplo de esto es cuando se habla de la actividad central como la única planificada y por otro lado están las rutinas. Esta actividad central, que surge en varias respuestas parece ser identificada como la única de valor, por no detallarse en el resto de la jornada otras instancias que la entrevistada reconozca de valor educativo. Se puede advertir cierta tendencia a que las educadoras formadas para trabajar en el nivel de 0 a 3 años, declaran integrar el cuidado en su tarea como educadoras, mientras que algunas de las maestras entrevistadas hablan de cuidado como de protección física y seguridad. Por otra parte, algunas educadoras hablan de satisfacer necesidades, algunas maestras de establecer rutinas.

Si bien está claro que las rutinas en los centros educativos estructuran las jornadas de los mismos, no se advierte en los planteos que esto se haga para ofrecer a los niños: seguridad, confianza, anticipación. Tampoco se desprende de los relatos el que se conjuguen ritmos individuales y grupales a excepción de una entrevistada.

En las respuestas al hablar de rutinas no encontramos el uso de las mismas como una forma de buscar favorecer la autonomía progresiva, es decir no se plantea cómo se involucra a los niños en la misma, de manera que adquieran un lugar activo y cómo esto proporciona posibilidades de aprendizaje y construcción de su propia identidad.

Frente a esta misma pregunta las educadoras que trabajan en la franja 0 a 3 años parecen reconocer los tiempos de cuidado, sin embargo, en algunas respuestas son presentados como disociados de las actividades didácticas. No se advierte en las respuestas referencias al cuidado del espacio como educador y su vínculo con el tiempo.

Un aspecto no menor para entender otra arista de esta diferencia de enfoques la exponen las entrevistadas al señalar la distinción de Currículos que utilizan, en el primer ciclo de educación para la primera infancia implementan exclusivamente el Marco Curricular para niñas y niños de 0 a 6 años, mientras que los maestros de inicial señalan que trabajan con el Marco Curricular, pero preferentemente con el Programa de Inicial y Primaria como expresan las siguientes entrevistadas:

Yo he trabajado con los dos, he trabajado con el Marco y he trabajado con el Programa. Hoy por hoy al estar en una escuela de práctica trabajo con el Programa de Educación Inicial y Primaria, pero también lo he hecho con el Marco Curricular (Maestra de educación inicial, 17 años de experiencia, octubre, 2021).

(...) uso más el Programa de Educación Inicial y Primaria porque es el oficial, pero desde inspección de inicial se nos sugiere implementar el Marco Curricular (Maestra de educación inicial, 21 años de experiencia, octubre, 2021).

Se abarcan varias áreas dentro del programa de educación inicial porque me baso más en el Programa que en el Marco Curricular, que abarca el área de conocimiento de matemática, lengua, arte, motricidad, ciencias naturales, y la parte social. Se trabaja mucho en incorporar hábitos. Generar hábitos, propiciar instancias de aprendizaje y el disfrute de cada actividad a través del cuerpo. Generar vínculos estrechos con todos los alumnos y propiciando el buen relacionamiento entre los compañeros (Maestra de educación inicial, 13 años de experiencia, octubre, 2021).

El acto de educar encierra la práctica del cuidado, sin embargo, en algunas expresiones analizadas podemos encontrar una “pre escolarización” es decir el tiempo de educación de la primera infancia, como un tiempo que prepara para el futuro, para la escuela. Con respecto a la enseñanza, se puede advertir cierta insistencia por la

transmisión literal de los contenidos que termina descuidando a los niños y las razones por las que sus familias optan por enviarlos a un centro educativo. Podemos advertir que esa obsesión por enseñar contenidos o habilidades representa un problema o amenaza para el cuidado. Porque el énfasis podría estar en el enseñar desatendiendo qué aprenden, cómo y cuándo. Otorgar al sector educativo de la primera infancia su carácter de educativo ha implicado preparar a los niños para un orden propio de otros niveles, desconociendo en algunas propuestas una intencionalidad más respetuosa del tiempo. Es decir, enseñar contenidos en contextos que favorezcan las posibilidades de juego y exploración que respeten las necesidades y tiempos de los niños en un clima de contención y afecto; entendiendo al educador con un rol multidimensional.

Sin embargo, en las respuestas de las entrevistas se puede advertir cierta flexibilidad acerca de si es necesario planificar y documentar lo que se realiza en el ejercicio del rol de educador, muchas de las respuestas obtenidas refieren a permitir “ver que surge de los niños”. Esto es un gran riesgo para la enseñanza y aprendizaje:

La flexibilidad del educador, a esto de tener si, una planificación, pero bueno el ver qué pasa en el día a día y ver que surge con los niños poder adaptarte a esas cosas me parece que está muy bueno (Educadora 1 año, 7 años de experiencia, formación Cenfores, octubre, 2021).

En esta respuesta se advierte que en las edades tempranas no parece necesario planificar, se ha malentendido el interés del niño con dejar todo en sus manos. Se ha mal interpretado también el concepto del emergente o de planificación flexible en oposición a estructurada. Esta respuesta no coincide con lo planteado en el presente proyecto de intervención donde se entiende que planificar es organizar las situaciones de cuidado y educación, donde cada una de ellas se piensan cuidadosamente. Se planifican las actividades, la organización de los grupos, las consignas, los recursos, los tiempos, los espacios, así como también la propia intervención docente.

Como última variable, los estudiantes buscaron consultar sobre la relación entre la acción educativa y el vínculo que se genera entre educadores y niños:

El vínculo con los niños/as se crea a través del diálogo, el afecto, la atención, el respeto por las individualidades y la disponibilidad ya sea a través de la mirada, la palabra o el contacto físico. Por otro lado, es importante mantener un contacto estrecho con sus familias, para que se sientan acompañados y puedan recurrir a nosotros cuando lo necesiten. La escucha y la observación por parte del educador/a es fundamental, tanto con la familia como con los niños/as para realizar intervenciones ajustadas, conocer sus necesidades e intereses (Educadora de los talleres de experiencias oportunas, 6 años de experiencia, MAPA y CENFORES/ INAU, octubre, 2021).

(...) bueno el respeto, el respeto con el niño, un niño que es respetado, desde que es pequeñito, me parece que va captando como todo eso del entorno y se va construyendo desde el respeto, justamente y eso es fundamental para la estructuración del psiquismo, del cuidado del cuerpo, la auto-percepción, son como un montón de cosas (Educadora 1 año, 7 años de experiencia formación Cenfores, octubre, 2021).

Si bien el afecto y el cuidado de los vínculos aparece como un aspecto que se reitera transversalmente en las diferentes respuestas de las entrevistadas, se denota cierta debilidad en el reconocimiento al rol profesional de ser un adulto que cuida, y que a la vez educa, que contribuye con su cuidado a la construcción de subjetividad.

Surge a partir de esta variable también el interés de los educadores entrevistados de hablar sobre el vínculo con la familia desde diferentes perspectivas:

Lograr confianza con el niño y la familia para poder juntos lograr aprendizajes significativos y duraderos (Maestra de nivel 4 años, 20 años de experiencia, octubre, 2021).

A mi entender se puede crear un fuerte vínculo niño-educador, a través de un adulto disponible física y emocionalmente generando seguridad y confianza tanto en el niño como en su familia. Un adulto atento a las necesidades en particular de cada niño (Educadora Caif, 4 años de experiencia, octubre, 2021).

Aparece poco el trabajo con el “otro adulto” eso que Zelmanovich llama terceridad, es decir algún otro maestro, educador porque los niños no son exclusivos de un maestro, por el contrario, es una práctica con otros. Es abrirse a pensar entre todos, juntos, reconociendo las propias limitaciones y las fortalezas del equipo. Es reconocer que el ejercicio docente está en constante construcción, donde todos se benefician de la tarea compartida. El trabajar con otros pares, inter y transdisciplinariamente enriquece los resultados de las propias prácticas profesionales. Por esa razón en este proyecto de intervención se hizo énfasis en el trabajo colaborativo entendiendo que los resultados obtenidos en el trabajo en equipo no son los mismos de lo que se podría hacer en forma individual. En cuanto al trabajo colectivo el mismo se materializa mediante intensos intercambios y un compromiso que es de todos, un producto, una obra que es de cada uno y a la vez de todos: en este proyecto se entiende que preparar para el trabajo de educar hoy, requiere ofrecer las posibilidades para que los futuros docentes aprendan a trabajar con otros, en pos de una tarea que se resuelve mejor, ya no desde cada estudiante de forma individualizada, sino entre todos.

Haciendo referencia a lo que las autobiografías traían del desamparo que también siente el adulto, interesa pensar aquí en lo difícil que es sostener a “otro” cuando uno mismo está vulnerado, desamparado. Por esa razón este trabajo compartido entre educadores, técnicos y profesionales permite a la interna de las instituciones o de otros espacios educativos trabajar sobre el propio desamparo al pensar y hacer por los niños en el cuidado.

## Discusión

Presentar un proyecto de intervención para estos espacios de práctica ha sido un desafío desde el inicio del recorrido. El vacío de investigaciones nacionales en el campo de estudio generó desde un inicio asumir un reto complejo.

Profundizar en los aspectos teóricos desde diferentes perspectivas confirmó sentires, hipótesis y generó discusiones proactivas con compañeros y docentes de la maestría, colegas y estudiantes. Los recursos bibliográficos utilizados enriquecieron la investigación y el propio trabajo docente, ampliando así la bibliografía ofrecida a los estudiantes durante el proceso de elaboración de la presente tesis. De esta construcción del Marco teórico, quedan aristas para abordar en próximas investigaciones, por ejemplo, los intereses de la familia, sus expectativas y cómo visualizan el cuidado y la educación en las instituciones que asisten sus niños y niñas.

El cuidado en las transiciones entre las instituciones por las que transitan los niños durante su primera infancia, es otro tema que este proyecto de intervención podría dejar como interrogantes para ser abordado en futuras investigaciones.

Dentro de las técnicas de relevamiento de la información se relevaron datos a distintos referentes de las políticas públicas uruguayas, como por ejemplo del CFE; INAU; Ministerios de Desarrollo Social y de Educación y Cultura, entre otros. Con la información se elaboraron los capítulos de Marcos políticos pedagógicos y de intervención. Cabe señalar la receptividad y buena disposición de los referentes al ofrecer la documentación y al conocer el destino final del uso de los datos.

El análisis requirió un trabajo comprometido y arduo para simplificar de manera clara y objetiva la información. Buscando articular los documentos de los diferentes organismos.

Surgió durante el desarrollo del presente diseño y en contexto de Pandemia por COVID 19, la posibilidad de ofrecer un seminario virtual optativo: *“Relación entre cuidado y educación en la primera infancia”*, para los estudiantes de la carrera, esto permitió acercar estas temáticas a los estudiantes independientemente del año que estuvieran cursando. El análisis de la información empírica del mismo arrojó datos de la realidad actual que confirmó la necesidad de presentar un proyecto de intervención.

Cabe señalar que muchas de las estudiantes de tercer año que participaron del Seminario, al año siguiente eligieron para sus monografías finales temáticas donde los ejes transversales eran en relación a la problemática de la falta de integración del cuidado y educación de los niños de primera infancia.

Sistematizar y visibilizar lo que se viene realizando en los espacios comunitarios de práctica ha sido un reto y una satisfacción, por ser un campo en construcción que ha sufrido y sufre cuestionamientos y se ha sometido a pruebas muy duras para demostrar su lugar como escenario de práctica preprofesional.

Los desafíos estuvieron dados, como ya se mencionó, en recortar las dimensiones que iba adquiriendo el estudio del objeto vertebrador porque a medida que se buceaba en la bibliografía surgían nuevas dimensiones y aristas.

Una de las dificultades enfrentadas fue la rotación de los referentes en los espacios de práctica, organismos y/o docentes de las asignaturas, esto generó retos a los que nos enfrentamos durante el proceso de elaboración de la propuesta y consideramos que también puede ser un desafío a la hora de implementar la misma.

A futuro, algunas de las incertidumbres que nos enfrentamos son en relación a la aplicabilidad del presente proyecto de intervención a largo plazo, debido a que en el presente año el país se enfrenta a una transformación educativa que por encontrarse modificando los programas de primer año de la carrera no queda claro qué obstáculos pueden sufrirse en los programas de tercer año en la nueva malla curricular, que advierte estar más centrada en la educación del segundo ciclo de primera infancia (de 3 a 5 años).

El compromiso ético al que nos enfrentamos nos desafía a seguir creyendo que este es un camino posible para instalar la discusión del problema, implicar a la mayor cantidad de actores involucrados y ofrecer prácticas preprofesionales que integren el cuidado y la educación con la convicción que esto puede dar garantías de un mayor desarrollo y bienestar integral para las niñas y niños destinatarios del proyecto de intervención con el reto de transformar las prácticas todas: preprofesionales y profesionales.

## Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2018). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- ANEP (2008). Programa de Inicial y Primaria. Recuperado de [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/ProgramaEscolar\\_14-6.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf)
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Antelo, E. (2015). ¿Qué se puede hacer con un niño? *Clase XII, Módulo 3*. Diploma Superior: Infancia, Pedagogía y Educación, FLACSO Argentina.
- Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- CCEPI (2014). Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los 6 años. Recuperado de [http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular\\_primera-infancia\\_version-digital-2.pdf](http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf)
- CFE (2017) Plan Carrera Maestro de Primera Infancia. Recuperado de <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/asistente-tecnico-en-primera-infancia>
- Dahlberg, Moss y Pence. (2005) *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona, España: Grao.
- Diez, M. (2013). *Diez ideas clave sobre la educación infantil*. Barcelona, España: Grao.
- Esquivel, V., Faur, E. y Jelin, E. (2011). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. Buenos Aires, Argentina: Ides, Unfpa, Unicef.
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Faur, E. (2015). Formas y efectos del cuidado infantil. Clase XVI, Módulo 4, *Postgrado: Diplomado Superior: Infancia, Pedagogía y Educación*. FLACSO Argentina.
- García, M. (2018). Una experiencia de acompañamiento en las prácticas de los estudiantes de Maestro de Primera infancia en Uruguay. En Tenaglia T. (comp). *Narrativas Pedagógicas y TIC Experiencias de Supervisión Gestión Directiva y Práctica Docente*. (pp.135-144). Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Hoyuelos, A. (2013). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Barcelona, España: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2014). Pedagogía del Moco. *Revista Infancia*, V(143), pp. 18-19.
- Labarta, L. (2017). Una Vieja Tensión para pensar la educación maternal hoy: Educar y cuidar. El derecho a la educación desde los 45 días. *Revista del Plan Fénix*, año 8, (66), pp. 121-127. Recuperado de [http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/numero\\_pdf/fenix66%20baja.pdf](http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/numero_pdf/fenix66%20baja.pdf)
- Ley General de Educación N° 18437/2008. Uruguay. Recuperada de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/institucional/normativa/ley-n-18437-fecha-12122008-ley-general-educacion-0>
- Lobo, E. (2008). *Educar en los tres primeros años*. Madrid, España: Ediciones Teleno.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona, España: Octaedro.
- Malajovich, A. (2012). *Recorridos Didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Malajovich, A. (2017). *Nuevas miradas sobre el nivel inicial*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

- MEC (2006). Primer Censo Nacional de Centros educativos de Primera Infancia. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/primer-censo-nacional-centros-educacion-primera-infancia-2007>
- MEC (2015) Aportes a la Gestión de Centros educativos de primera infancia. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/Aportes%20a%20la%20gesti%C3%B3n%20de%20centros%20educativos%20de%20primera%20infancia>.
- Myers, R. (2000). Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe. Una revisión de los últimos diez años y una mirada hacia el futuro. *Monográfico Educación Inicial*, (22). OEI [en línea]. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/800/80002202.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/800/80002202.pdf)
- Redondo, P., y Antelo, E. (2017). *Encrucijada entre cuidar y educar*. Rosario, Argentina: Homosapiens.
- Rinaldi, C. (2011). *En diálogo con Reggio Emilia: escuchar, investigar, aprender*. Lima, Perú: Grupo Editorial Norma.
- Santillán L. (2015). Políticas y prácticas del cuidado y la asistencia. Una mirada Antropológica. *Clase XI, Módulo 4*. Diplomado Superior: Infancia, Pedagogía y Educación. FLACSO Argentina.
- Santillán, L. (2016). Las relaciones entre los jardines de infantes y las familias: escenarios y prácticas cotidianas en movimiento. En Kaufmann (comp). *Primera Infancia: panoramas y desafíos para una mejor educación* (pp. 217-251) Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.
- Santillán, L. (2017). ¿Quiénes educan a los chicos?: una mirada desde la antropología sobre el cuidado, la enseñanza y la educación. En Redondo, P. y Antelo, E. (comp). *Encrucijadas entre cuidar y educar* (pp.17-35). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Zabalza, M. (2008). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid, España: Editorial Narcea.
- Zelmanovich, P., (s/f) Apostar al cuidado en la Enseñanza. *Conferencia Lecturas*. Ministerio de Educación - Gobierno de Buenos Aires. Recuperado de <https://prensasutebalacosta.jimdofree.com/bibliografia-articulos/>