

Cuidar a los que cuidan: consideraciones sobre el desarrollo infantil en/desde educación no formal

Otero Signorelli, Magali¹; Bertolez, Alejandra¹; Figueroa, Carmen¹; Chiari, Luciana Belén¹; De Mingo, Lucia¹; Sánchez, Graciela¹; Gutiérrez, Lizet¹; Monesterolo, Lucrecia¹; Arrimada, Luciana¹; Rivero Toranzos, Belén¹; Maza, Luz¹; Uberti, Ana Laura¹

¹ Cátedra B de Psicología Evolutiva de la Niñez, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

Palabras claves

A CUIDADOR
EDUCACIÓN NO-FORMAL
DESARROLLO INFANTIL
RELACIÓN INTERPERSONAL

Información de contacto

oteromagali@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo se pretende dar a conocer que recorrer el terreno implica encontrarse con otros, valorar las necesidades, reconocer sus recursos para desde allí realizar una construcción colectiva que permita fortalecer las prácticas de los equipo de salud, educación y desarrollo social, afianzando un comportamiento activo en promoción, prevención y captación oportuna en pos de promover un desarrollo adecuado y esperable de los/as niños/as. Se propuso como objetivo: caracterizar los aspectos espaciales, programáticos e interpersonales, de instituciones no formales, donde se desarrollan y aprenden niños/as de 3 a 5 años de edad, de la zona de influencia del CPC de Argüello. Para responder al mismo se realizó un estudio exploratorio, bibliográfico y de antecedentes de investigación sobre la calidad de las instituciones no formales de atención y cuidado a la infancia, el desarrollo infantil y el proceso de enseñanza- aprendizaje. En cuanto al instrumento utilizado en la investigación, se construyó un cuestionario estructurado, de escala tipo Likert. Los resultados obtenidos en relación con el aspecto interpersonal, en las 8 instituciones de educación no formal observadas, existen interacciones positivas entre niños/as, las cuales son promovidas por un adulto, siendo el mismo afectuoso, sensible y empático. Por otro lado, se observó en cuanto al aspecto cuidadores, que la mayoría de las instituciones no cubren las necesidades personales de los mismos. No obstante, los cuidadores reciben capacitación y formación variando en la frecuencia de las mismas. El clima institucional, reflejado a través de las buenas relaciones del cuidador con los niños/as, favorece el desarrollo infantil de éstos/as, pero a ello, se contraponen la debilidad de la propuesta en términos didácticos pedagógicos evidenciando la necesidad de vincular estrechamente a estas políticas sociales, líneas específicas de políticas educativas.

1. Introducción

Entrar a terreno implica encontrarse con otros, valorar las necesidades, reconocer sus recursos para desde allí realizar una construcción colectiva que permita fortalecer las prácticas de los equipo de salud, educación y desarrollo social, afianzando un comportamiento activo en promoción, prevención y captación oportuna en pos de promover un desarrollo adecuado y esperable de los niños y las niñas.

Recorrer el terreno implica reconocer a las y los actores que conforman los distintos espacios sociales -familia, escuela y comunidad-. Se los reconoce y define como actores sociales y políticos a razón de que a partir de su accionar e intervención colectiva en el desarrollo de las infancias, construyen sentidos sobre la crianza, el cuidado y la educación infantil. Accionar que es fundamental para un desarrollo infantil saludable.

Por parte de los espacios educativos, el reconocimiento de los niños y las niñas como personas y sujetos de derechos, se tiene que tener en cuenta el contexto donde se desarrollan los niños y niñas, el entorno, la familia. Contar con la participación y la ayuda de las familias posibilita adaptarse a las nuevas necesidades de la sociedad: la vinculación de los espacios educativos con las familias ya que dichos espacios se convierten en una comunidad de aprendizaje abierta en permanente colaboración con el contexto.

Intervenir en los contextos comunitarios y educativos tiene como prioridad promover el bienestar emocional de niños y niñas, fomentando un desarrollo saludable e integral. Los contextos de colaboración no se limitan exclusivamente al binomio familia escuela, sino que requiere un planteamiento multisectorial que pueda abordar y establecer la coordinación con otros contextos como el familiar, el laboral, el comunitario, y un planteamiento multidisciplinar que incluye diferentes áreas. De ahí que resulte esencial la reflexión conjunta, la comprensión, la cooperación y la convergencia interdisciplinar (Pozo, Siquier y Ferrer, 2009).

La comprensión y aplicabilidad de políticas públicas en contextos comunitarios y educativos, en relación a sus funciones asumidas, amplían los espacios de atención a la primera infancia, dando inicio a una transición hacia la concepción pedagógica con importantes implicancias para el cumplimiento de la Convención de los Derechos del Niño (1989), asumiendo a niños y niñas como Sujetos de Derecho, interlocutores activos, con necesidades e intereses propios. Desde esta nueva perspectiva frente a niños y niñas se les reconoce sus derechos a la supervivencia y desarrollo, la protección y promoción, y particularmente a la participación y la autonomía (Carbonell, Posada, Plata y Mendez, 2005). Aplicar políticas públicas en contextos comunitarios y educativos contribuye a comprender la construcción de las infancias y sus cuidados entrelazados en lo educativo, lo social, lo político y lo cultural (Bronfenbrenner, 1985).

A razón de un creciente número de familias de niños y niñas que consultan tempranamente por problemas de aprendizaje, en la zona de influencia del CPC de Argüello, se buscó reconocer la

posible existencia -o no- de actividades preventivas y compensadoras tempranas, enfocadas en las dificultades de aprendizaje y desarrollo.

Desde un modelo de trabajo transdisciplinario, se abordó dicha problemática en terreno, reconociendo a las infancias como un territorio compartido entre el discurso de los distintos sectores de la vida comunitaria, reconociendo las potencialidades de cada niño y niña, confiando en el desarrollo de sus capacidades y en todo lo que pueden aprender y progresar en los primeros años. Desde este enfoque se entendieron a las instituciones no formales como aquellas que implican toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto de adultos/as como de niños/as (Vásquez, 1998). Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, UNESCO (Hoppers 2006, citado en Chacón-Ortiz, 2015), reconoce y promueve la educación no formal como herramienta de empoderamiento y transformación social.

Para poder llevar esto a cabo resultó necesario poder caracterizar los aspectos espaciales, programáticos e interpersonales, de instituciones no formales de la zona de influencia del CPC de Argüello, que corresponde a la mayoría de los barrios ubicadas en la Zona Cerro y en la Zona Argüello en el noroeste de Córdoba. En dichas instituciones es donde se desarrollan y aprenden niños y niñas de 3 a 5 años de edad que viven en dicha comunidad.

Fundamentalmente partimos teniendo en cuenta que la primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad, siendo los primeros años de vida los más importantes para el crecimiento y el desarrollo de todas las potencialidades de niños y niñas. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de derechos, es por eso que en Argentina se llevaron adelante diferentes iniciativas para garantizar su derecho a vivir una infancia plena. Entre estas iniciativas se encuentra el desarrollo de espacios para la Primera Infancia donde se pueda brindar atención integral, contención y estimulación, para que niños y niñas entre 45 días a 4 años puedan crecer sanos en cada uno de sus barrios de la comunidad, mientras sus padres y madres puedan desarrollar sus actividades, ya sea trabajar, capacitarse, estudiar.

Abordar esta etapa en la comunidad nos invita a pensar en los espacios de cuidado, acompañamiento, representaciones y expectativas que se construyen en las instituciones y en las familias de los niños y las niñas, considerando sus aportes al proceso enseñanza-aprendizaje en relación a su capital cultural y simbólico. Dichos aportes interaccionan tempranamente dando comienzo a nuevos lazos y a la construcción social en pos de un saludable desarrollo de un buen convivir.



La sensibilidad y promoción del cuidado en primera infancia implica un compromiso de quienes trabajan a favor de las infancias, como gestores conscientes, de diseñar intervenciones que motiven la transformación cultural de aquellas representaciones y prácticas de cuidado infantil que favorezcan al desarrollo de los niños y las niñas como sujetos de derechos, tanto en el medio familiar y escolar -que son los primeros núcleos de convivencia social y de experiencia emocional de los niños y las niñas-. Por lo tanto, es una corresponsabilidad de la sociedad ser promotores y garantes de los derechos de los niños y las niñas desde los múltiples sectores: Estado, comunidad, escuela y familia.

Por su parte, existe una responsabilidad ética y social desde la Psicología y demás áreas del conocimiento de abordar las problemáticas de las infancias y buscar soluciones para lograr una calidad de vida acorde con los presupuestos de la Convención de los Derechos del Niño (Carbonell, 2013).

2. Materiales y Método

El siguiente trabajo tiene como objetivo: Caracterizar los aspectos espaciales, programáticos e interpersonales, de instituciones no formales, donde se desarrollan y aprenden niños/as de 3 a 5 años de edad, de la zona de influencia del CPC de Argüello. Cabe destacar que dicho objetivo parte de la investigación madre "INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN NO FORMAL QUE ATIENDEN A LA PRIMERA INFANCIA DE LA ZONA DE INFLUENCIA DEL CPC ARGÜELLO. ¿ESCENARIOS POSIBLES DE DESARROLLO SALUDABLE Y APRENDIZAJES TEMPRANOS?", donde se busca conocer si las instituciones no formales que atienden a la infancia en la zona mencionada con anterioridad, permiten que los niños y niñas de dicha edad, que asisten a las mismas, desarrollen las capacidades necesarias para poder iniciar la educación primaria de manera satisfactoria.

Para responder al objetivo planteado en dicha investigación, se realizó un estudio exploratorio, bibliográfico y de antecedentes de investigaciones previas sobre la calidad de las instituciones no formales de atención y cuidado a la infancia, el desarrollo infantil y el proceso de enseñanza - aprendizaje.

En cuanto a los instrumentos utilizados en la investigación se revisaron y adaptaron diferentes instrumentos existentes y estandarizados. Específicamente para cumplir con el objetivo presentado, se revisó y adaptó el Early Childhood Environmental Rating Scale- Revised version (ECERS-R), de Harms, Clifford y Cryer (1998); Escala de Evaluación de Contextos Educativos Infantiles, de Lera y Oliver (2002), instrumentos de observación diseñados para evaluar la calidad de los ambientes en los centros de atención infantil de niños entre 2 y 5 años de edad.

En base a dicho instrumento se construyó un cuestionario estructurado, de escala tipo Likert, incluyendo dimensiones tales como: espacio físico; estimulación, desarrollo y cuidados; didáctica y programática; interacciones; necesidades de los cuidadores a cargo, las cuales fueron calificadas en una escala de valoración cuantitativa según el grado de cumplimiento o no de las

características y/o cualidades de las instituciones no formales observadas. A través de este cuestionario se obtuvieron puntuaciones parciales correspondientes a cada una de las dimensiones evaluadas (obteniendo una valoración de su calidad: inadecuada, mínima, buena o excelente); y una puntuación global, que agrupa las dimensiones anteriores y supone una valoración de la calidad de la institución como posibilitadora o no del desarrollo y aprendizaje infantil. El cuestionario fue aplicado y completado por personal previamente capacitado tanto a nivel teórico como práctico. Dicho personal, durante una jornada de actividades en las instituciones, participó a través de la observación no participativa y entrevistó al adulto a cargo al finalizar la jornada para finalizar el llenado del mismo.

La muestra estuvo conformada por 8 instituciones no formales de atención a la infancia, de los barrios 9 de julio, IPV y Bulevares (1 comedor/merendero, 1 centro comunitario y 6 salas cunas), a las que asistieron por lo menos 8 niños/a por institución de entre 3 y 5 años, contando con el análisis de 80 niños/as (34 mujeres y 46 varones), 47 de 3 años, 27 de 4 años y 6 de 5 años.

El equipo de investigación propuso diversas líneas de acción como, el diseño de estrategias de cuidado, atención e intervención específicas que acerquen garantías para el desarrollo pleno del potencial de cada niños y niñas; adoptar un enfoque multisectorial integrado que fomente el cuidado afectivo, estimule el aprendizaje y proteja a los/as pequeños/as de violencia y factores de riesgo; siendo otro eje de trabajo el poder aportar, a partir de la sistematización de los datos obtenidos, medidas orientadas a modificar conductas, con el fin de promover prácticas de crianza y cuidado propicias para el desarrollo de la primera infancia.

3. Resultados

En el presente desarrollo, se exponen los principales resultados en relación con los aspectos interpersonales y cuidadores, obtenidos a través del análisis de datos finales de la investigación madre.

En la primera infancia encontramos tres elementos constitutivos de los derechos de los/as niños/as como son el cuidado, la enseñanza y la crianza. Hablar de los mismos como elementos indivisibles es hablar de derechos en la infancia, para lo cual se requiere de tener una mirada amplia sobre el sistema educativo, los diversos formatos institucionales y actores involucrados en la acogida de niños y niñas.

Se entiende a la tríada de cuidado, enseñanza y crianza como una unidad fundamental que describe las tres acciones destinadas a la primera infancia. Separar estos tres elementos no es solo una falsa oposición, sino también un entendimiento reducido de los derechos de los niños/as y de la tarea y responsabilidad de las instituciones y actores que participan de su cuidado, enseñanza y crianza. De hecho, mientras más pequeños son los niños, más indivisibles se vuelven estos tres elementos.



Tomando los aportes de Broström (2006) se define la enseñanza como el aspecto que conscientemente guía y organiza las actividades en las que los y las infantes construyen y se apropian de conocimientos y habilidades.

Por su parte, la crianza abarca la organización sistemática de actividades en la que los niños y niñas desarrollan cualidades personales fundamentales, como el deseo, el carácter, la moral, además de la incorporación de normas, actitudes y comportamientos.

En última instancia, el cuidado es la relación específica entre personas en la que una focaliza su dedicación hacia la otra para “servirle” y sostener su bienestar. Para el autor, cuidar implica atender a una persona mental, física y emocionalmente, a modo de comprometerse con su crecimiento. Broström sostiene que el cuidado como tal se ve implicado en los conceptos de enseñanza y crianza: cuando un docente (cuidador) de primera infancia cuida, se encarga de reflexionar y actuar acorde a las necesidades personales del niño, su bienestar, aprendizaje y desarrollo.

Implicar en el análisis del cuidado y en el acompañamiento de niños, niñas y sus familias a los agentes comunitarios, nos permite construir con ellos/as y poner a su disposición oportunidades, prácticas y conocimientos que garanticen la participación igualitaria, creativa y enriquecedora de los niños y niñas en cooperación con otros.

Considerando el aspecto interpersonal, en las instituciones observadas existen interacciones positivas entre niños y niñas (tabla 1), las cuales son promovidas y reforzadas por un adulto/cuidador a cargo. Los mismos actúan como modelos e intervienen frente a conductas negativas o dañinas ayudando a desarrollar comportamientos sociales apropiados y conductas prosociales. Por otro lado, teniendo en cuenta la interacción entre los niños, niñas y adultos (tabla 2), las instituciones cuentan con cuidadores afectuosos, sensibles y empáticos, con contacto físico sostenido e interesados y comprometidos para ayudar y apoyar a los niños y niñas.

Como sostiene Chokler (1998): “El protoinfante un ser que se desarrolla como sujeto a partir de otros, con otros y en oposición a otros, mientras va otorgando sentido y significación a su entorno con el que establece intercambios recíprocos”. Entra “en interacción con un medio que lo anida, facilita, obstaculiza y modela matrices de aprendizaje que van produciendo transformaciones sucesivas que constituyen al proceso singular, original, de crecimiento y de desarrollo de cada -y en tanto- individuo: ser y devenir sujeto histórico y cultural, en el pasaje progresivo del predominio de la dependencia al predominio de la autonomía”.

Cualquier cuidador de niños y niñas -ya sea del medio familiar o social-, juega un papel protector en el desarrollo de la persona, en tanto, la seguridad del apego saludable depende de la calidad de cuidado infantil: si los cuidadores dan respuestas sensibles y prontas a las señales y comunicaciones de los/as niños/as pequeños/as (Carbonell, 2013).

En el 75% de las instituciones, el cuidador cambia el estilo de interacción según el niño y niña, atendiendo a sus necesidades individuales, alentándolo y empoderando. La disciplina es positiva, basada en el reforzamiento y la prevención, con reglas simples y claras acordes a la edad de cada niño o niña, alentando a los niños y niñas a desarrollar habilidades sociales y solicitando ayuda profesional ante problemas de comportamientos reiterados.

Solo en el 25% de las instituciones la disciplina se basa en el control para evitar que los niños y niñas se hagan daño, y en ningún caso la disciplina es estricta con castigos físicos y métodos severos, o relajada sin reglas o control.

Caballo (2007, en Rossin, 2012) define a la conducta socialmente habilidosa como un “conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente, resuelve los problemas inmediatos de la situación, mientras reduce la probabilidad de futuros problemas”. Estas conductas son aprendidas y, por tanto, pueden ser enseñadas, orientadas a la obtención de reforzamientos ambientales o autorrefuerzos.

Tabla 1: Aspecto interpersonal: interacción entre los niños en la institución.

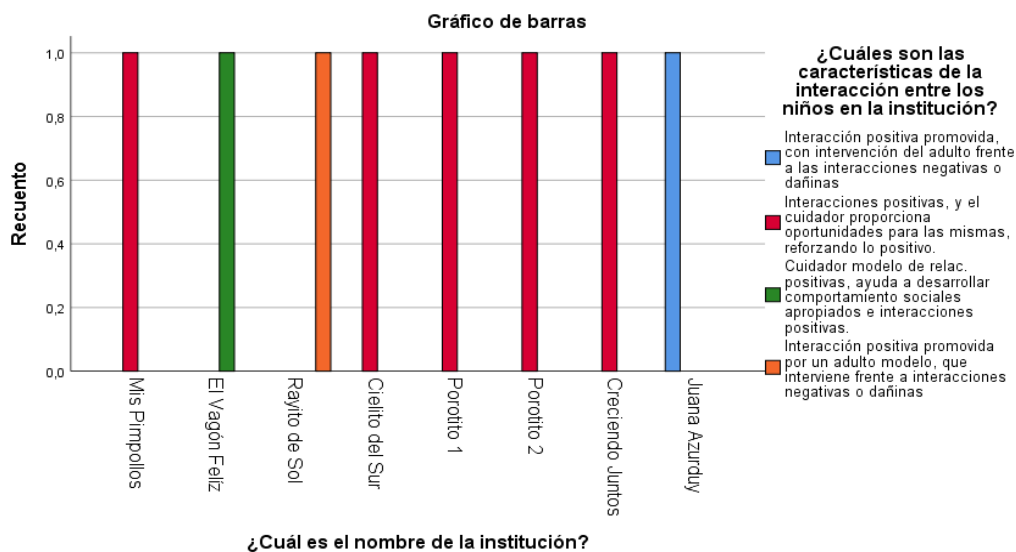
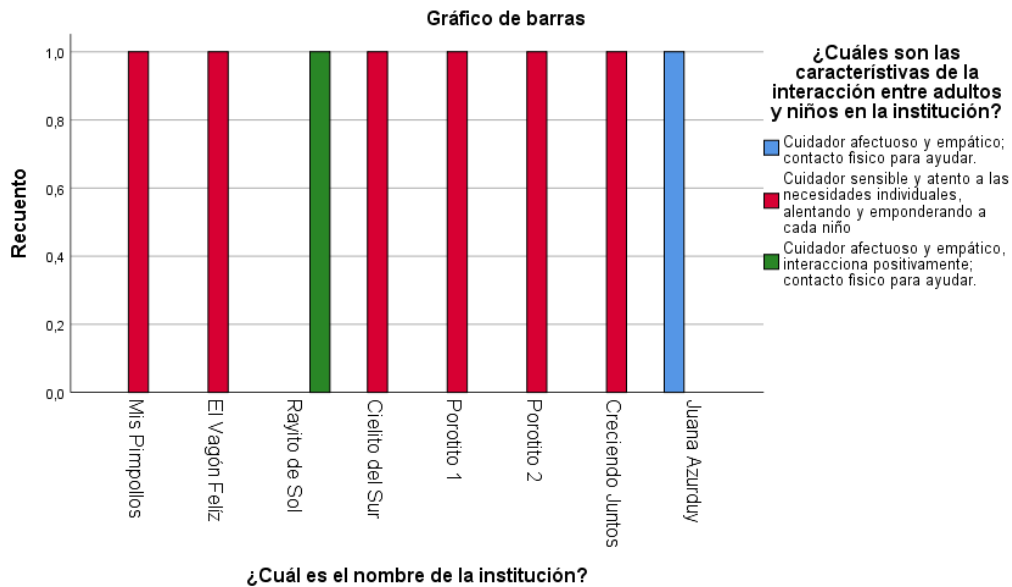


Tabla 2: Aspecto interpersonal: interacción entre adultos y niños en la institución.



El otro punto a considerar es el aspecto cuidadores, el 75% de las instituciones no cubren las necesidades personales de los mismos (tabla 3), ya que, si bien cuentan con un espacio y tiempo de descanso, aquél es compartido o multiuso y éste rígido, no contando con mobiliario disponible a tal fin.

Por otro lado, se registró que, si bien en el 100% de las instituciones existe material relativo a la infancia y los cuidados, 5 de 8 presentan mínima calidad de los recursos con los que cuentan las cuidadoras para el trabajo diario, y el resto es adecuada/buena.

Para garantizar el crecimiento y desarrollo de un niño o niña hay que cuidar fundamentalmente a los/as adultos/as que se ocupan de ese niño o niña: para brindar sostén, respeto, continencia y afecto. Para que un niño o niña pueda desarrollar plenamente todas sus potencialidades, es indispensable que pueda contar con contextos donde pueda tener sostén, reconocimiento, contención y respeto. En relación a esto, resulta relevante mencionar que, en las instituciones observadas, los adultos a cargo se reúnen, reciben capacitaciones, formación y supervisión (tabla 4), lo que varía en las instituciones es la frecuencia en la que se da este acompañamiento a las trayectorias (periódicamente, semanalmente, mensualmente o esporádicamente), siendo en el 50% de los casos, semanal.

Tabla 3: Aspecto cuidadores: necesidades personales de los cuidadores.

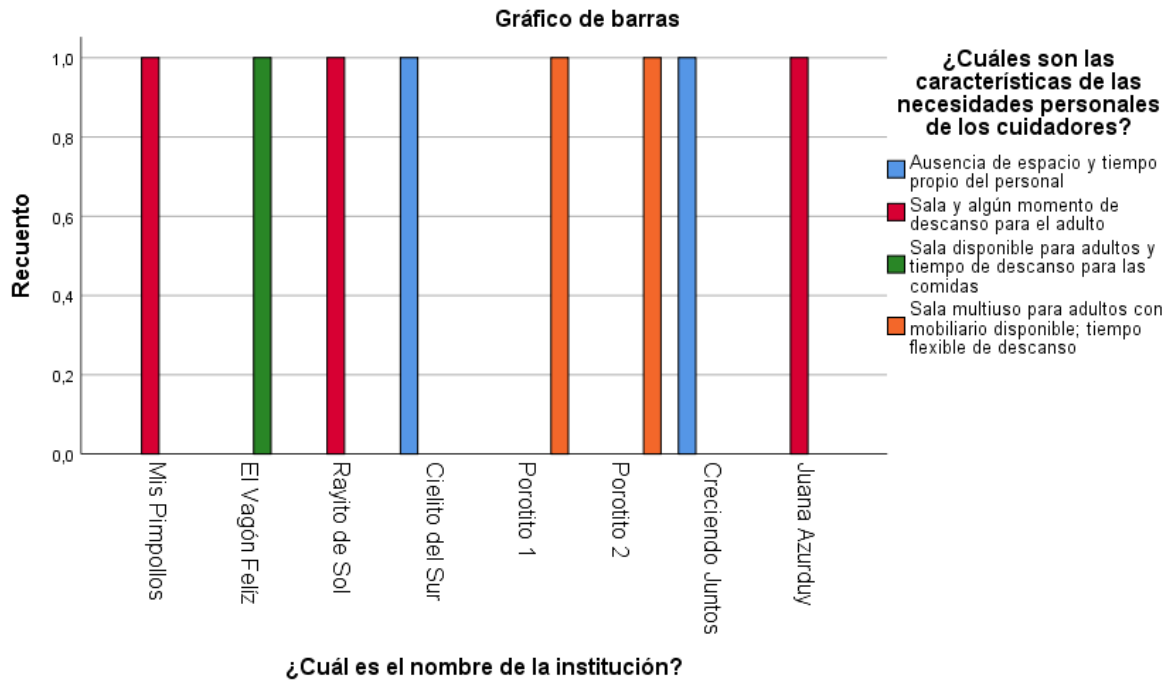
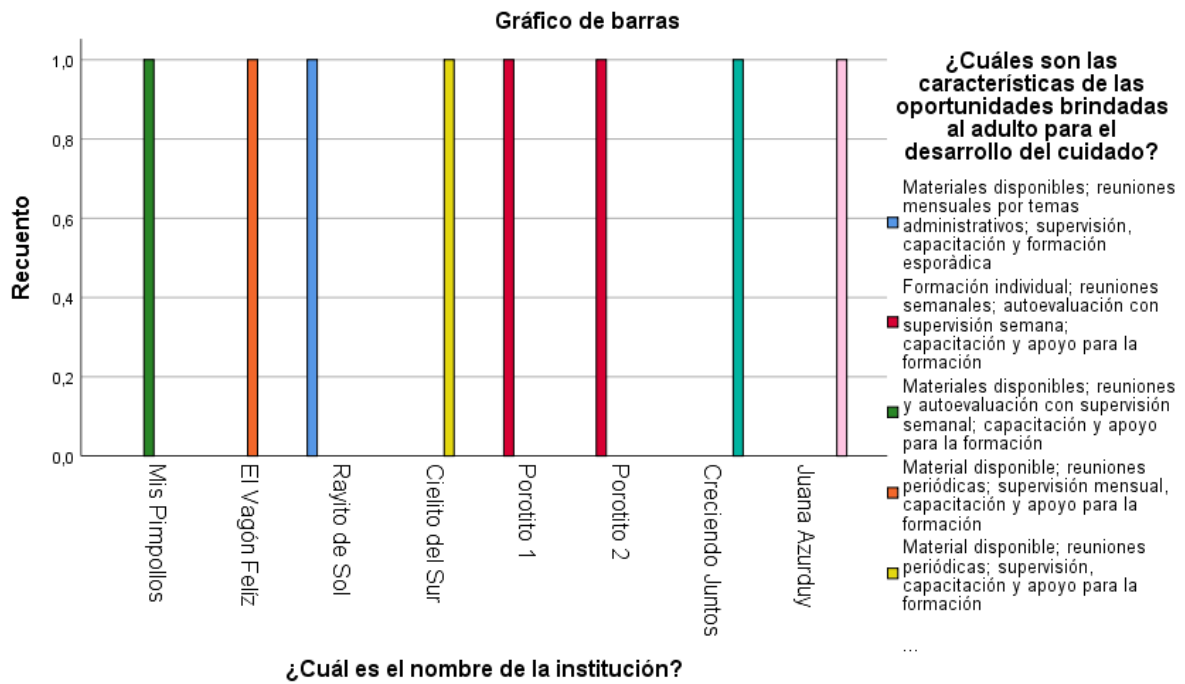


Tabla 4: Aspecto cuidadores: oportunidades brindadas al adulto para el desarrollo del cuidado.



Conclusiones/Contribuciones

A partir de esta investigación se pudo observar que en estas instituciones los espacios en que se desarrolla el acto de cuidar, se confirmaron que los mismos posibilitan un desarrollo adecuado y esperable de los niños y niñas que asisten a dichas instituciones, al mismo tiempo que los preparan y acompañan adecuadamente para el aprendizaje escolar. Esto puede significarse con motivo de que estas instituciones cuentan con cuidadores comprometidos, interesados, con vocación, que se relacionan de manera afectuosa, sensible, empática, atendiendo a cada niño y niña en su individualidad, alentando, empoderando y proveyéndoles los cuidados adecuados, lo cual incide satisfactoriamente en el aspecto social de su desarrollo, presentando interacciones positivas (con adultos y entre pares) promovidas y reforzadas por el cuidador. La calidad de las relaciones establecidas entre cuidador-niño o niña promueve el desarrollo de comportamientos sociales apropiados que preparan a niños y niñas a una interacción positiva con las demás personas, por ello, es importante la capacidad de los adultos de atender y considerar lo que los niños y las niñas piensan y sienten en tales interacciones.

Por su parte, se consideró que, si bien cuentan con formación, capacitación y supervisión para los cuidadores, se observan diferencias en las trayectorias educativas previas de quienes asumen ese rol, en las cuales, quienes tienen formación docente específica cuentan con más herramientas pedagógicas e instrumentos acordes para promover el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas. A sí mismo, los cuidadores necesitan tener espacios físicos que se adecuen al tipo y nivel de cuidado que los niños y niñas requieren, observándose escaso o nulo espacio para atención de padres/tutores o cuestiones personales, constituyéndose esto en un obstáculo para la relación entre familia-institución y el ejercicio del cuidado. Sin embargo, esta falta de recursos y escasez de herramientas, son compensadas con habilidades y aptitudes que los cuidadores van construyendo de manera pragmática en el cotidiano institucional.

La participación de madres y padres en el plano educativo de los centros de educación infantil es una garantía de eficacia de la acción educativa. Particularmente, en la educación de los/as más pequeños/as es uno de los criterios más claros de calidad de la oferta educativa debido a la especificidad de los aprendizajes antes de los seis años, a la necesidad de completar la acción educativa sobre el niño y la niña y al impacto de los programas compensatorios (Palacios y Paniagua 1992, citado en Pozo et. al., 2009).

La colaboración entre familia y escuela -en el caso de esta investigación, entre familias y espacios de educación no-formal- dirigida a orientar a las familias y a fomentar el acuerdo sobre los objetivos educativos, es una manera de promover el desarrollo infantil y, a la vez, de acompañar y hacer crecer la competencia educativa de las familias. Desde el acuerdo, el intercambio y la confianza, los profesionales de la educación -cuidadores- pueden ayudar a las familias a reforzar determinadas prácticas educativas y redireccionar ciertas acciones y actuaciones a nuevas maneras de criar, cuidar y enseñar.



La atención en el momento evolutivo inicial del niño y la niña depende de las condiciones que el adulto le proporcione. La familia y la escuela son los contextos que contribuyen a crear el ambiente adecuado que propicie el desarrollo saludable del niño, es decir, que crezca física, psíquica y emocionalmente sano (Pozo et. al., 2009).

El clima institucional, reflejado a través de las buenas relaciones del cuidador con los niños y niñas, favorece el desarrollo infantil de éstos, pero a ello, se contraponen la debilidad de la propuesta en términos didácticos pedagógicos evidenciando la necesidad de vincular estrechamente a estas políticas sociales con líneas específicas de políticas educativas. El problema no es el conocimiento alcanzado sobre el estado de la primera infancia (la niñez) y sus necesidades sino la divergencia entre dicho conocimiento y las acciones concretas llevadas a cabo, es decir la desarticulación y distancia entre estos dos aspectos (Pereira, 2005).

La atención y educación para la primera infancia tiene un papel protagónico, y se advierte que esta «pone los cimientos del aprendizaje a lo largo de la vida y favorece el bienestar de niños y niñas, y su preparación progresiva para el ingreso en la escuela primaria» (Unesco, 2015, p. 38), constituyendo la base para un desarrollo cognitivo, lingüístico, social, emocional y un aprendizaje integral de niñas y niños. Por lo tanto, dicha atención y educación se ha posicionado como un problema público y un derecho fundamental.

Las instituciones educativas, especialmente las que atienden a la primera infancia, deben promover espacios para la promoción de vínculos afectivos entre madres, padres e hijos o hijas, porque el niño y la niña necesitan esa figura de apego.

La afectividad, en este sentido pedagógico, está referida a la calidad de interacciones entre la niña y el niño atendido y la persona mediadora encargada de su cuidado y educación. Acerca de esta idea, Pitluk (2001, citado en Abrahams, Mora y Vázquez, 2014) afirma que la educación inicial es fundamental para el desarrollo social y para incrementar las posibilidades de aprendizaje y potencialización de las capacidades de infantes.

Desde este enfoque, se promueve una educación abierta e integral: abierta a las familias y sus necesidades; un currículo holista, que visualiza al niño y a la niña como seres integrados con necesidades especiales, “abordando los aspectos intelectuales, corporales, sociales y afectivos” (Pitluk, 2001, p. 7).

Resulta de suma importancia que el personal docente procure incluir los contextos sociales en que se desenvuelve el niño y la niña. Uno de estos ambientes primordiales es la familia, porque es un elemento indispensable en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas menores de tres años. El trabajo conjunto que se desarrolla entre las instituciones educativas y las familias contribuye con un desarrollo óptimo de las infancias en estas edades; además de que fortalece y consolida vínculos entre infantes, la familia y la institución.



Los docentes/cuidadores deben poder contar con conocimiento y formación acerca del desarrollo humano en primera infancia y de cómo extrapolar dicho conocimiento en los espacios educativos que permitan una atención integral realmente centrada en los intereses y necesidades de los niños y niñas.

La relevancia de los vínculos afectivos sanos en el desarrollo de los niños y niñas incrementa las posibilidades de aprendizaje, no solo por parte de las familias, sino también en la interacción de la persona docente/cuidador con los niños y las niñas.

El docente/cuidador debe mantener una comunicación abierta, flexible y cercana con las familias, ya que el trabajo conjunto entre instituciones educativas y familias genera aprendizajes óptimos en la niñez. La trascendencia de acciones conjuntas y congruentes favorece a la educación y al desarrollo oportuno.

La educación temprana se orienta a la formación de niños y niñas en situación, es decir, inmersos en una época histórica y en un contexto que exige que desde pequeños aprendan a explorar, a investigar, a ser independientes, seguros, confiados.

Tomando los aportes de Fuentes de la Roa (2008), la atención integral a la primera infancia, como asunto de política pública, es una prioridad y un factor de garantía de calidad del componente pedagógico, en el que los educadores/cuidadores cumplen un papel de mediadores para que los derechos de la infancia tengan lugar en los escenarios donde transcurre la vida de los niños y las niñas. Por tanto, la formación del docente/cuidador «se convierte en un tema neurálgico dentro de la formulación de la política pública de primera infancia» (Fuentes de la Roa, 2008, p. 70). El desafío es el reconocimiento a la formación del docente/cuidador para la primera infancia, como dice Simarra-Torres (2010) «no es posible mejorar la calidad de la educación sin mejorar prioritaria y sustancialmente la calidad profesional de quien enseña» (p. 49); por lo tanto mejorar sus posibilidades de formación y sus condiciones se convierte en prioridad para las políticas públicas, lo cual será posible siempre y cuando intervengan todos los actores que inciden en la estructuración y organización de las mismas.

La Unesco (2016) señala, «el progresivo reconocimiento de la educación para la primera infancia hace imperativo que las políticas para fortalecer el estatus se orienten a la profesionalización de sus docentes, cuestión que supone implementar condiciones laborales que les permitan enfrentar las complejas demandas que se les hacen a sus prácticas pedagógicas» (p. 117); para esto es importante difundir entre los actores de la sociedad la relevancia y complejidad de la educación infantil, y hacer énfasis en la capacitación, asesoramiento, acompañamiento y formación específica de docentes/cuidadores como factores claves para la calidad de la educación y el desarrollo de la sociedad. La idea es apostar por fortalecer el campo profesional de la educación para la primera infancia con criterios que impulsen una agenda y políticas fundamentadas en un crecimiento con calidad, garantizar condiciones materiales y simbólicas específicas, y así lograr el

posicionamiento a partir de la fuerte convicción de que el empoderamiento y la autonomía de un campo profesional del educador/cuidador infantil se sustentan en una base de conocimiento común, muy especializado, construido y legitimado participativamente por sus miembros (Unesco, 2016).

La Unesco (2015) señala como uno de los propósitos en relación con educación es «formular políticas, estrategias y planes de acción claros para la profesionalización del personal de la atención y educación para la primera infancia, mediante la mejora y el seguimiento de su desarrollo profesional permanente, su situación y sus condiciones de trabajo» (p. 54).

Los resultados de esta investigación, concretamente con lo que respecta al cuidado del cuidador, orientan o requieren pensar en invertir en cantidad y calidad de recursos para atender a la infancia, tales como tiempo y lugar de descanso, capacitación (conocimientos específicos), formación continua de calidad, competencias específicas y acompañamiento de la red intersectorial, priorizando la garantía de derechos de los niños y niñas, el aprendizaje temprano y los cuidados afectivos.

Se develó el desencuentro entre la intervención (muchas veces alejada de lo pedagógico) y la realidad de los niños y niñas, donde la propuesta dice de la formación de base del cuidador y no de la transformación de lo cotidiano en aprendizaje para el niño y la niña, que debería ser lo principal en los espacios de educación no formal, en desmedro del reconocimiento de la educación pre-escolar como aquella que dota a los niños y niñas de las competencias necesarias para obtener buenos resultados en su trayectoria escolar futura.

Los programas de educación y atención para la primera infancia pueden ser un medio principal de apoyo y reforzamiento de la inclusión social de forma significativa a través del desempeño de varias funciones vitales, tanto para niños, niñas como para adultos, en la creación de la inclusión social en las diversas sociedades y distintos contextos. Esta concepción reflexiona sobre las posibilidades que tienen las sociedades de que sus miembros participen significativa y activamente, tengan oportunidades para unirse en experiencias colectivas, disfruten de la igualdad, compartan experiencias sociales y alcancen un bienestar (Arrabal, 2008).

En resumidas palabras, el recorrido realizado permitió visibilizar la necesidad de fortalecer lo que está en marcha para articular eficazmente la educación temprana sostenida en el sistema no formal y el ingreso temprano a la educación inicial, garantizando trayectorias tempranas de calidad a partir de haber enriquecido la mirada de las cuidadoras en torno a que las decisiones tomadas en el acompañamiento diario a las familias, los niños y niñas, da lugar a que los derechos de la infancia sean respetados, promovidos y protegidos por el Estado.

El desafío, entonces, está en poder implementar, en cada momento y espacio, la educación a través del trabajo: el lugar de los/as cuidadores/as de acompañar en el cuidado, la crianza y la educación de los niños y niñas que asisten día a día a los espacios educativos no formales,

promoviendo allí el desarrollo de sus infancias de una manera esperable y saludable. El momento es oportuno, la institucionalidad y los marcos jurídicos habilitantes existen, la necesidad es reconocida y compartida, es pues momento de fortalecer los incipientes vínculos, trazar caminos y estimular el deseo para que todas y todos los ciudadanos puedan transitarlos conforme a sus propios itinerarios formativos en función de sus proyectos de desempeño laboral y desarrollo social (Camors, 2009).

Referencias

- Abela, J. A. (2009). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/.../2798 Ed. Electrónica. Granada.
- Abrahams, P.; Mora, V.; Vázquez, E. (2014). La Educación Temprana para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 3 años: tres perspectivas de análisis. *Revista Electrónica Educare*.
- Andréu, J. (s.f). Las Técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada. Recuperado el 14/09/09 de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Arrabal, A. A. (2008). Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales. *Revista Iberoamericana de educación*, 47(5), 1-12.
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Revista Infancia y Aprendizaje*, No 29.
- Broström, S. (2006). Care and education: Towards a new paradigm in earl childhood education. *Child and youth care forum*, 35 (5-6), 391-409.
- Camors, J. (2009). Educación No Formal: Política educativa del MEC 2005–2009. Título: Educación no formal: lugar de conocimientos. Selección de textos. Primera edición: de 2013, 51.
- Carbonell, O. A. (2013). La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la PRIMERA infancia. *Ciencias psicológicas*, 7(2), 201-207.
- Carbonell, O. A., Posada, G., Plata, S.J., y Mendez, S. (2005). Las relaciones vinculares: Un contexto para potenciar el derecho al bienestar de niños y niñas. *Cuadernos de Psicología*, 1, 31-38.
- Cardini, A.; Díaz Langou, G.; Guevara, J. y Achaval, O. (2018) Cuidar, enseñar y criar al mismo tiempo: el desafío para las políticas públicas para la primera infancia en Argentina. Documento de Políticas Públicas/Recomendación N° 189. Buenos Aires: CIPPEC.
- Casas, F. (1998). *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.



- Chacón-Ortiz, M. (2015). El proceso de evaluación en educación no formal: Un camino para su construcción. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 21-35.
- Chokler, M. (2006). Los organizadores del desarrollo. Recuperado de: <http://www.ifra.it/idee.php>.
- Fuentes de la Roa, L. (2008). La formación y capacitación de los educadores de la atención a la primera infancia: historia y apuestas. En A. L. Castro-Rojas (Comp.) *Formación de docentes y educadores en educación infantil: una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (pp. 65-73). Bogotá, D. C.: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Harms, T., Clifford, R. y Cryer, D. (2002). *Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana- Revisada*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill Education.
- Janus, M. & Offord, D. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 39(1), 1-22.
- Janus, M. y Duku, E. (2011). Results of the validation of the Early Development Instrument (EDI) in Peru. Ontario. McMaster University.
- Kaufman Verónica (2016). *Primera Infancia. Panoramas y Desafíos para una mejor educación*. Ed. Aique, Buenos Aires, Argentina.
- Lera, MJ y Oliver, R. (2002). La escala ECERS-R, versión española. Documento interno del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- Luque, Alfonso y Candau, Sandra (1998). *Contextos educativos y desarrollo infantil*. Cuadernos de Pedagogía, No 274.
- Organización de Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Resolución 44/25, de la Asamblea de derechos humanos de las Naciones Unidas, Nueva York.
- Pereira, M. (2005) *Intervenciones en Primera Infancia: Prevención y Asistencia en Salud y Educación*. Cap.2: La capacitación docente en educación temprana como sostén del pensamiento. Ed. Noveduc, Buenos Aires, Argentina.
- Poder Legislativo Nacional (2000). Ley No 25.326. "Ley de Protección de los Datos Personales", publicada en el Boletín Oficial, Buenos Aires.

- Pozo, M. L. M., Siquier, M. B., & Ferrer, M. H. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, 1(1), 45-68.
- Primera infancia. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/desarrollosocial/primerainfancia>
- Rossin, M. B. (2012). Intervenciones en educación temprana.
- Simarra-Torres, J. (2010). Formación de agentes educativos institucionales y comunitarios en Colombia. Estrategias claves de la educación inicial. Recuperado de: <http://goo.gl/cu0kK4>.
- Unesco (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813m.pdf>.
- Unesco (2016). Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245157s.pdf>
- Vásquez, G. (1998). La Educación No Formal y Otros Conceptos Próximos. En Sarramona, J, Vásquez, G., Colom, A. (Eds.). Educación no formal (pp. 11-25). Barcelona: Editorial Ariel, S.A.