DOCUMENTO BASE PARA LA ASAMBLEA TERRITORIAL

Organiza: OMEP Uruguay - Apoya: Red Pro-Cuidados

Fecha: Viernes 16 de Octubre de 2026 - Hora: 17:45

Espacio: Sala A del Espacio Colabora. Arenal Grande entre Mercedes y Uruguay

FUNDAMENTACIÓN PARA UN TRATAMIENTO ESPECÍFICO DE LA EDUCACIÓN Y LOS CUIDADOS EN PRIMERA INFANCIA EN EL IV CONGRESO DE EDUCACIÓN (Desde el nacimiento hasta los 6 años)

La situación que viven grandes porcentajes de población infantil, especialmente entre el nacimiento y los seis años exige de este Congreso de Educación un posicionamiento ético, técnico y político respecto al derecho a la educación y los cuidados en esta primera etapa de la vida.

Existe preocupación en diferentes actores respecto a la situación de vulnerabilidad y emergencia que viven grandes sectores de la infancia uruguaya, especialmente en la etapa comprendida desde el nacimiento a los seis años.

A partir del nuevo índice presentado por el Instituto Nacional de Estadística, la pobreza para personas hasta 6 años alcanzó el 32,2% en el 2024. Este índice no considera solamente la pobreza según los ingresos de los hogares; tiene en cuenta otros aspectos multidimensionales, como nivel educativo, condiciones habitacionales, existencia de servicios básicos, protección social y empleo. [1]

Si bien estadísticamente se observa una disminución de la problemática, la prevalencia de inseguridad alimentaria moderada y grave alcanzó el 17,6% en los hogares con integrantes de hasta seis años. La inseguridad alimentaria grave alcanzó el 2,5%. [2]

Las características de vulnerabilidad física, biológica y psicológica, unidas al gran potencial para los aprendizajes que poseen niñas y niños, determinan que educar y cuidar formen parte de un mismo proceso.

Educar y cuidar es una práctica social inseparable en la vida cotidiana de las familias y la sociedad, necesaria para que los seres humanos se desarrollen plenamente y desplieguen

1 INE OPP https://opp.gub.uy/es/noticias/ine-presento-informe-de-datos-acerca-de-lineas-de-pobreza-e-indigencia-de-2024

2 INE https://www.gub.uy/instituto-nacional-estadistica/comunicacion/publicaciones/tercer-informe-nacional-prevalencia-inseguridad-alimentaria-hogares

su máximo potencial desde el inicio de la vida.

La concepción de la educación y los cuidados en primera infancia como un todo indivisible, coloca a los espacios y centros de primera infancia (nacimiento a seis años) como el nodo desde donde poder articular otras políticas, más allá de las específicamente educativas. De allí la importancia de que en la organización de dichos centros se tengan en cuenta ambos componentes, la educación y los cuidados con criterios de calidad, junto con la disposición de los recursos que posibiliten articular las políticas educativas y de cuidados con otras políticas sociales.

EJE 1- LA EDUCACIÓN COMO DERECHO

1-1 CONVIVENCIA EN LOS ÁMBITOS EDUCATIVOS

¿De qué forma se trabajan las dinámicas de convivencia en los centros y sus comunidades? ¿Cómo avanzar hacia un sistema de convivencia que implique la democratización de los espacios educativos?¿Cuáles son las respuestas que ofrece hoy el sistema educativo y cuáles son los desafíos en clave colectiva?

Educación y cuidados en primera infancia (nacimiento a seis años) con perspectiva de derechos porque…

- Las niñas y niños son ciudadanos sujetos de derecho desde que nacen; no deben ser considerados “futuros ciudadanos objeto de tutela” del Estado.
- Las políticas públicas en Primera Infancia no constituyen una propuesta generosa destinada a un grupo de «beneficiarios» que tienen necesidades a satisfacer. Son un deber del Estado y sus instituciones, a quienes compete garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos de niñas y niños desde el momento de su nacimiento.

El Estado es el responsable de:

- Identificar los factores de riesgo que pueden llevar a eventuales situaciones de vulneración en los primeros años de vida.
- Generar contextos protectores de los derechos de niñas y niños actuando en prevención.
- Aplicar protocolos de identificación e intervención asociados a hojas de ruta de articulación interinstitucional e intersectorial que habiliten respuestas de emergencia para restablecer rápidamente los derechos vulnerados.
- Diseñar y crear servicios territoriales a los cuales recurrir ante la amenaza y/o vulneración de los derechos de niñas y niños informando a familias, comunidades y educadores sobre la existencia, ubicación y respuestas que ofrecen dichos servicios.

La educación y los cuidados en primera infancia requieren de acciones sostenidas en el tiempo porque el impacto positivo de las políticas públicas y de la inversión económica en Primera Infancia trasciende un período de gobierno. Las políticas de educación y cuidados deben ser implementadas como políticas de Estado con continuidad en el tiempo, con planificaciones de corto, mediano y largo plazo y con metas claramente establecidas.

En relación con los desafíos planteados respecto a la convivencia, durante el año 2024, el Sistema Integrado de Protección a la Infancia y a la Adolescencia contra la Violencia (SIPIAV) detectó e intervino en 8.924 situaciones de violencia hacia niñas, niños y adolescentes en Uruguay, lo que representa un promedio de 24 situaciones por día. En este total, el tramo 0 a 5 años representa un 17%.[3] Es de destacar que esta medición comprende solamente situaciones de violencia detectadas, intervenidas y/o registradas.

No se tienen en cuenta las violencias no denunciadas ni las ejercidas en el marco de contextos de criminalidad territorial que han cobrado un número importante de vidas infantiles en los últimos meses. Las situaciones de violencia extrema que en los últimos tiempos se multiplicaron, afectan seriamente a los territorios, golpean a las comunidades e ingresan a los centros de primera infancia. Resulta primordial que el Estado garantice el derecho de niños y niñas a crecer en contextos de paz, generando las condiciones para el desarrollo de una vida infantil libre de riesgos y de violencias.

El efectivo cumplimiento del derecho a la educación y los cuidados desde el nacimiento hasta los seis años admite diferentes modalidades. Durante la primera infancia (nacimiento hasta los 6 años) la vida cotidiana de niñas y niños transcurre entre el ambiente familiar y los espacios y centros de educación y cuidados. El Estado tiene la obligación de garantizar las mismas condiciones de calidad en todos los formatos que existen y que se implementen al respecto.

Por tratarse de un concepto polisémico y relativo, es necesario acordar colectivamente qué se entiende por calidad y mantenerse alerta sobre su real presencia en todas las intervenciones dirigidas al cuidado y la educación de la primera infancia, evitando desvíos.

En relación con las políticas públicas de primera infancia la calidad se evidencia en las "condiciones, procesos y acciones que realizan actores públicos y privados …, con el fin de promover y proteger el desarrollo y los aprendizajes de todos los niños y niñas durante esta etapa de la vida".[4]

Amenazas a la calidad de la educación y los cuidados

Diseñar las políticas públicas y estatales en Primera Infancia sin considerar la unicidad y especificidad de la etapa trae aparejado el riesgo de que los espacios, modalidades y centros sean percibidos como asistencialistas en las edades menores y como

3 SIPIAV https://www.inau.gub.uy/sipiav

4 "Calidad de Centros de Educación y Cuidados de 0 a 3 años" (2019, pp 21) SNC, MEC, INAU, CEIP, ANEP https://www.gub.uy/sistema-cuidados/comunicacion/publicaciones/indicadores-evaluacion-calidad-centros-educacion-cuidados-0-3-anos

preescuela en las edades mayores. Esto se debe a las diversas concepciones existentes entre quienes toman las decisiones sobre la relación entre cuidados y educación. La prevalencia otorgada a los cuidados por sobre el componente educativo especialmente en las edades más tempranas (cuidados asistencialistas) y la consideración de la etapa como preparatoria de aprendizajes futuros en la Educación Primaria especialmente en las edades cercanas al ingreso a la escuela (aceleración y primarización) atenta contra la calidad.

Acerca de la calidad de la educación y los cuidados

a) en las familias y comunidades

Las políticas públicas han de:

- Respetar el derecho de niños y niñas a vivir y crecer en familia.
- Fortalecer la capacidad de las familias y las comunidades para satisfacer las necesidades de la primera infancia.
- Promover a nivel familiar y comunitario condiciones beneficiosas para la crianza y los cuidados de los niños pequeños.
- Favorecer la existencia de ambientes saludables y de bienestar donde niñas y niños se sientan seguros para explorar, experimentar y aprender en un marco de sana convivencia.

b) en los espacios, modalidades y centros de educación y cuidados.

En los espacios, modalidades y Centros de Educación y Cuidados en Primera Infancia, concebidos como continuación del hogar, el espacio físico y el ambiente humano forman un todo inseparable. Esta necesidad de contar con espacios y ambientes específicos justifica y fundamenta la creación y organización de modelos institucionales propios de la etapa (Centros de Educación en Primera Infancia, Jardines de Infantes, entre otras modalidades y denominaciones).

El espacio físico tiene para la Primera Infancia una especial relevancia por tratarse de una etapa de la vida cuyos aprendizajes son el producto de la interacción vivencial con un entorno que les ofrece confianza y seguridad. Un espacio físico sentido como propio favorece que niños y niñas manifiesten su curiosidad, desarrollen sus potencialidades, actúen y se comuniquen con los demás, lo exploren e investiguen con todos sus sentidos, construyan proyectos y aseguren su autonomía, todo lo cual promueve avances en sus aprendizajes. En relación con el espacio físico es necesario considerar:

La estructura edilicia

- Deberá diseñarse o contar con funcionalidad, accesibilidad, iluminación, ventilación, acondicionamiento acústico y térmico.
- Las dimensiones de los espacios serán acordes a la cantidad de niñas y niños y a su necesidad de desplazamiento y movimiento.

- Contar con buena higiene y seguridad que genere confianza y deseos de explorar.
- Los espacios interiores y exteriores zonificados que posibiliten la realización de diferentes actividades en grupo, en equipos, con familias y comunidad.
- Espacios exteriores seguros, organizados en diferentes áreas, entre ellas, una de naturaleza y otra de juego.

El equipamiento

- Respecto al mobiliario: cantidad, adecuación a las características físicas de niñas y niños, organización, disposición, comodidad, funcionalidad, higiene, seguridad.
- Que integre materiales de experimentación, investigación y juego: seguros, al alcance de niñas y niños para que los utilicen en función de sus intereses y motivaciones, procedentes del entorno local, con sentido y significado para el grupo.

La ambientación

- Estética, acogedora, motivadora, que genere deseos de exploración e interacción.
- Implementada con la participación de niñas y niños con posibilidades de ser transformada creativamente.
- Con zonas diferenciadas, con áreas o rincones que cuenten con elementos de exploración interesantes y diversos.

En relación con el ambiente humano es necesario tener en cuenta que las experiencias tempranas de integración, participación, cooperación y aprendizaje se sustentan en el tipo de vínculos que niñas y niños experimentan en las relaciones que establecen en su vida diaria. El ambiente humano constituye un factor clave para el bienestar, el desarrollo y los aprendizajes. Por ello es necesario considerar:

- La generación de climas afectivos y sociales de convivencia acogedores, desafiantes, contenedores, cómodos y confiables.
- El establecimiento por parte de los adultos referentes de vínculos estables, seguros y sensibles acompañados de una postura corporal y un tono de voz adecuado.
- La comunicación frecuente, asertiva, verbal y gestual con adultos y pares.
- La creación de entornos amigables en los cuales niñas y niños sean escuchados, queridos, respetados, protegidos, valorados; donde se comprendan e interpreten sus expresiones en diferentes lenguajes, se consideren sus opiniones, se respeten sus derechos al juego, al movimiento, al descanso, a la educación; donde puedan expresar con total libertad sus emociones y afectos; donde los adultos promuevan y acompañen el desarrollo progresivo de la autonomía.
- La participación real de las familias en actividades que favorezcan la comunicación humana. El uso de la tecnología, si bien puede ser de utilidad en situaciones excepcionales, no debe sustituir el vínculo presencial entre educadores, familias y/o comunidad.

Para garantizar la seguridad física y la calidad de las interacciones es necesario establecer una relación adulto-niño/a, y niños/niñas entre sí ajustada a la ratio acordada por el CCEPI[5].

Bebés (45 días-1 año): 1 adulto cada 3 niños
1 año: 1 adulto cada 5 niños
2 años: 1 adulto cada 7 niños
3 años: 1 adulto cada 15 niños
4-5 años: 1 adulto cada 20 niños.

En un grupo que cuente con un número apropiado de niños y niñas y con la cantidad de personas adultas necesarias se favorecen los contactos personalizados y el vínculo entre iguales, compartiendo intereses y desarrollando actitudes de cooperación y empatía.

Calidad de la propuesta pedagógica

Los Centros de Educación y Cuidados deben implementarse de acuerdo con la etapa de desarrollo en que se encuentran los niños y niñas, otorgando particular importancia a los espacios y tiempos de juego, a las actividades cotidianas que favorecen el desarrollo progresivo de la autonomía, a los tiempos pedagógicos no estructurados y a las creaciones colectivas. Niños y niñas deben sentirse protagonistas de sus aprendizajes, con tiempos suficientes para explorar, ensayar, equivocarse, reflexionar y rehacer, evitando los cortes abruptos, el cansancio y las situaciones estresantes, alternando las actividades tranquilas con las de movimiento.

Amenazas a la calidad de la educación y los cuidados

Refiere a la tensión existente entre el aumento de cobertura (aspectos cuantitativos) y la calidad de la oferta (aspectos cualitativos). Diversos organismos internacionales y autores sostienen que en un estado democrático no puede existir aumento de la cantidad sin calidad.

Concebir la educación como un derecho, y no como un servicio, cambia la manera como se construye y desarrolla la política educativa. La educación es un derecho habilitante que permite a las personas participar activamente de la sociedad. Karina Tomasevski, ex Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación organizó las obligaciones estatales en 4 dimensiones (las 4 A)
Asequibilidad: asegurar la disponibilidad de una oferta educativa gratuita que cuente con las

5 Decreto 268/14 Reglamentación de la Ley 18437/08 CCEPI https://www.impo.com.uy/bases/decretos/268-2014

capacidades necesarias (docentes, educadores, técnicos, profesionales, infraestructura, presupuesto…)
Accesibilidad: garantizar a todos el acceso a una educación sin discriminación de ningún tipo
Aceptabilidad. Asegurar procesos de calidad y contenidos relevantes, pertinentes culturalmente y consecuentes con los derechos humanos.
Adaptabilidad: una educación capaz de adaptarse y evolucionar de acuerdo con las necesidades, intereses, capacidades de la sociedad y de cada individuo, con sentido y significado para niños y niñas, que posibilite la integración de diversas sectoriales en cumplimiento del principio de indivisibilidad de los derechos humanos. Desde la dimensión de la adaptabilidad, los espacios educativos para la primera infancia asumen el compromiso de albergar y dar lugar a las expresiones, sentires y vivencias cotidianas de niños y niñas, reconociéndose desde su nacimiento como interlocutores válidos que enriquecen activamente la vida comunitaria.

1-2 EDUCACIÓN INTEGRAL A LO LARGO DE LA VIDA:

¿Qué sentidos tiene la educación integral y qué dimensiones de la vida individual y colectiva debería abordar?¿Qué propuestas son necesarias para avanzar en la consolidación de las líneas transversales: educación artística, científica, lingüística, para la salud, educación sexual, educación física, educación en derechos humanos, (Art 40 Ley 18437)?¿Qué lugar tiene la educación sexual integral en las políticas educativas y qué desafíos se presentan?¿Qué posibilidades plantea la extensión del tiempo pedagógico en el marco de una educación integral?

Es obligación del Estado promover el desarrollo integral de niños y niñas como sujetos de derechos desde su nacimiento.

Políticas de educación y cuidados en primera infancia (nacimiento a seis años) focalizadas, pero también universales porque…

- Todos los niños y niñas, cualquiera sea su condición, tienen derecho a la educación y los cuidados desde el momento de su nacimiento.
- Aunque los esfuerzos estatales focalicen la atención en los niños y niñas en situación de vulnerabilidad, especialmente en contextos de pobreza o coloquen el énfasis en uno de los dos ciclos que constituyen la etapa (nacimiento a 36 meses, 3 a 6 años), se debe avanzar al mismo tiempo en la implementación de políticas universales.

La implementación de políticas focalizadas sin políticas universales constituye una amenaza porque puede traer aparejado un aumento de la participación de los agentes privados. Las familias con capacidad de pago buscarán respuestas en el sector privado en propuestas, muchas de ellas, por fuera de la autoría y la rectoría del Estado.

Políticas de educación y cuidados en primera infancia (nacimiento a seis años) integrales porque…

- Existen multiplicidad de factores que afectan a las infancias y sus familias que es necesario identificar y atender de forma sistémica en toda su complejidad.
- Para dar respuesta a las problemáticas existentes en los hogares con hijas e hijos pequeños, las políticas públicas de educación deben articularse con intervenciones desde salud, vivienda, trabajo, desarrollo social, justicia, alimentación, entre otras sectoriales.
- La educación y los cuidados en esta etapa requieren la presencia activa de servicios sectoriales e intersectoriales fortalecidos que cuenten con espacios de articulación interinstitucional para conformar equipos de cercanía con acciones dispuestas en territorio. Deben recuperarse, fortalecerse y expandirse las buenas prácticas desarrolladas por los programas territoriales de cercanía (ejemplo: Oficinas Territoriales del MIDES, Programa Maestros Comunitarios, Programa Uruguay Crece Contigo ; entre otros).

Políticas de educación y cuidados en primera infancia (nacimiento a seis años) informadas porque…

- El éxito en la aplicación de las políticas públicas en Primera Infancia depende en parte del relevamiento de las necesidades específicas de niñas y niños con actualizaciones pertinentes y oportunas que posibiliten una rápida implementación de respuestas interinstitucionales e intersectoriales basadas en información fidedigna.
- Una buena gestión de la información constituye la base de una eficaz administración y ejecución de las políticas públicas; permite recopilar, procesar y analizar datos relevantes para la toma de decisiones, analizar el cumplimiento de objetivos y metas, y evaluar el impacto de las intervenciones.

Políticas de educación y cuidados en primera infancia (nacimiento a seis años) con seguimiento y evaluación porque…

- El diseño e implementación de las políticas públicas en Primera Infancia debe prever la evaluación continua de su aplicación y su impacto en los niveles macro y micro de intervención realizando a tiempo las correcciones necesarias.
- La existencia de un sistema integrado de información en Primera Infancia permitirá seguir las trayectorias particulares de las niñas, niños y sus familias por los diferentes programas institucionales, interinstitucionales e intersectoriales por los cuales transitan logrando una mayor eficacia y evitando vacíos y superposiciones.

Amenazas a las intervenciones efectivamente integrales

La búsqueda de soluciones a los problemas integrales detectados en esta etapa de la vida solamente con la participación del sector educativo, sin convocar y responsabilizar a otras sectoriales, constituye una amenaza. La educación por sí sola no logrará dar solución a la problemática que afecta a grandes sectores de la población infantil. La sobrecarga de responsabilidades en los centros de educación y cuidados en primera infancia genera frustraciones, malestar y no modifica sustancialmente la situación que se pretende revertir.

1-3- INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD (DESAFÍOS HOY: GÉNERO Y GENERACIONES, MIGRANTES, ÉTNICO-RACIAL, DISCAPACIDAD)

¿Qué estrategias de política educativa son necesarias para habilitar el encuentro de las distintas identidades en un marco de igualdad?, ¿Qué transformaciones requieren las prácticas educativas?, ¿qué cambios son necesarios en el currículo?, ¿De qué modo se podría avanzar en políticas educativas que contemplen un enfoque de interseccionalidad?

Políticas de educación y cuidados en primera infancia (nacimiento a seis años) inclusivas porque…

- Las políticas de inclusión - en toda su diversidad- implementadas desde la Primera Infancia contribuyen a superar las prácticas sociales de exclusión, favorecen la integración a lo largo de la vida y aportan significativamente a la igualdad de oportunidades desde el punto de partida.
- Es en esta etapa de la vida que las dificultades y neurodivergencias se visualizan y detectan. El Estado debe garantizar la detección y atención temprana en cumplimiento de los derechos de niñas y niños y la derivación a especialistas para diagnóstico y tratamiento oportuno cuando sea necesario.

1.4 EDUCACIÓN, DESARROLLO CULTURAL, CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO DEL PAÍS. ¿PARA QUÉ FORMAMOS?

¿Qué sentidos adquiere la educación y los cuidados en primera infancia e inicial? ¿Qué lugar tienen los espacios y centros de educación en primera infancia en la construcción de un mundo vincular y comunitario? ¿Cómo se vincula la educación en primera infancia con una estrategia nacional de desarrollo?

Políticas de educación y cuidados en primera infancia (nacimiento a seis años) urgentes porque…

- La educación y los cuidados de calidad en Primera Infancia tienen un impacto positivo sobre el crecimiento económico, el desarrollo sostenible, la igualdad de oportunidades y la convivencia social del país.
- Los diagnósticos multidimensionales existentes sobre la situación de la Primera Infancia requieren una intervención eficiente del Estado, con soluciones

implementadas en tiempo presente para cuidar el potencial que posee cada grupo de niñas y niños que nacen anualmente.

- La realidad actual y las proyecciones futuras sobre el fenómeno multicausal de la baja natalidad exigen del Estado uruguayo la generación de condiciones para que las familias en sus diferentes formatos, con hijas e hijos en edades tempranas lleven a cabo sus prácticas de crianza bajo las mejores circunstancias. Para ello, entre otras cosas, el Estado debe generar espacios y Centros de Educación y Cuidados de calidad ya que la ausencia y las debilidades de las políticas públicas condicionan las decisiones sobre la maternidad y la paternidad.

En la sociedad actual, las exigencias sobre la implementación de espacios y Centros de Educación y Cuidados desde los 45 días a los seis años son cada día mayores. La creación y ampliación de cupos y la extensión de horarios en estos espacios y Centros ejerce un efecto positivo en la vida cotidiana de las mujeres, las familias y la sociedad en general. Por ello es necesario reorganizar y flexibilizar las propuestas aumentando el tiempo de atención de acuerdo con la realidad de cada contexto. En relación con los niños y niñas su implementación debe contemplar: descanso, alimentación, educación, recreación, juego y tiempos para vivir y crecer en familia con excepciones fundamentadas cuando esto no sea posible.

EJE 2 EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN

2.1 EXPERIENCIAS EDUCATIVAS COMUNITARIAS.

¿Cómo vincular la educación con la vida cultural y social de las comunidades de las que forman parte? ¿Cómo se pueden ampliar las posibilidades de participación de las comunidades? ¿Hay posibilidades de utilizar la infraestructura existente más allá de su uso actual para esto?

La educación que abarca desde el nacimiento hasta los 6 años, entendida de forma integral, se puede desarrollar a través de diversas modalidades de atención, desde aquellas en las que se potencia la labor educativa de la familia en sus escenarios cotidianos, hasta aquellas modalidades en ambientes educativos organizados especialmente para favorecer el aprendizaje de los niños pequeños. En este amplio espectro es que se conjugan iniciativas desde el Estado y desde las comunidades. Este trabajo conjunto apunta a desarrollar la responsabilidad del Estado y la capacidad de las organizaciones sociales y de los miembros de la familia para actuar como interlocutores válidos que puedan hacer valer sus expectativas, necesidades e intereses.

Para ello se requiere de profesionales que impulsen este proceso a efectos de fortalecer las acciones interdisciplinarias, interinstitucionales, intersectoriales y en los distintos niveles de inserción, familia, aula, institución, comunidad. Esto reafirma la importancia del trabajo

conjunto entre familias y centro educativo. La participación real de las familias favorece la comunicación humana.

Políticas de educación y cuidados en primera infancia (nacimiento a seis años) participativas porque…

- Las políticas públicas diseñadas en procesos participativos posibilitan una gobernabilidad incluyente y estable que fortalece la democracia.
- Las familias y las comunidades son los primeros agentes activos que procuran el sano crecimiento y el desarrollo integral de niñas y niños, por lo tanto, sus opiniones y perspectivas deben ser consideradas en el diseño de las políticas públicas.
- Las autoridades deben potenciar el compromiso de toda la ciudadanía en relación con la educación y el cuidado de las nuevas generaciones promoviendo y facilitando su participación.

2.2 DIVERSAS FORMAS DE ARTICULACIÓN EDUCACIÓN TERRITORIO (INCLUYE EDUCACIÓN NO FORMAL)

¿Cómo se puede promover una mayor participación entre los espacios de educación formal y no formal? ¿Qué funciones deben cumplir educadores y educadoras en propuestas que articulen los dos ámbitos de la educación?

Es necesario concebir las políticas educativas y de cuidados en primera infancia (etapa comprendida entre el nacimiento y los seis años) en continuidad horizontal (instituciones, familias y comunidades), además de la continuidad vertical (entre las diferentes instituciones y centros que se hacen cargo de cada ciclo- nacimiento-36 meses, 3 hasta 6 años y entre esta etapa y la educación primaria).

La participación familiar y comunitaria debe ser favorecida por el Estado y acompañada en sus necesidades de manera de evitar y/o disminuir las complejidades de las gestiones que se visualizan tanto en lo concerniente al Plan CAIF (sostenimiento financiero, pedagógico y técnico de las asociaciones civiles y cooperativas) como en ANEP (implementación real de los consejos de participación y funcionamiento de las comisiones de fomento, tiempos pagos a los docentes para las actividades de extensión).

2.3 LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

¿Qué mecanismos deberían existir para promover y sostener la participación de niños y niñas de primera infancia? ¿Cómo pueden fortalecerse los consejos de participación previstos en la ley?

Es necesario generar procesos de participación, que incluyan a niñas, niños, familias y comunidad como protagonistas, estableciendo vías de comunicación que garanticen la concurrencia coordinada de todos los agentes involucrados, compartiendo tareas y

asumiendo las responsabilidades que a cada uno compete. Familias, instituciones y otros espacios que colaboran con la salud, la nutrición, la seguridad y la educación deben aportar lo mejor de cada uno para promover el bienestar integral de niñas y niños durante la primera infancia.

La atención y educación en la primera infancia requiere de personas adultas disponibles para considerar, reconocer y escuchar las diversas manifestaciones que niñas y niños realizan, desde su nacimiento, referidas a sus emociones, sentimientos, intereses e ideas. Se trata de una escucha activa, capaz de comprender los gestos, movimientos y otras señales del lenguaje preverbal, así como los mensajes expresados utilizando los lenguajes gráfico-plástico, musical y corporal, junto con las expresiones del lenguaje verbal en sus diferentes fases de adquisición y desarrollo.

El juego es la actividad característica de esta etapa de la vida. Jugando, niños y niñas exploran, se entretienen, actúan, conocen, y aprenden de manera integral. La importancia que tienen las actividades lúdicas por sí mismas para los niños y niñas desde el nacimiento a los seis años plantea el desafío de preservar el carácter libre, ameno, natural, espontáneo y significativo que posee el juego en las diversas oportunidades de aprendizajes.

Es a través de la escucha atenta de las personas adultas y del respeto por el juego infantil que se pueden integrar a la toma de decisiones las perspectivas y opiniones de los niños y niñas pequeños. De manera de trascender una mirada más consultiva para avanzar hacia la institucionalización de su voz en los centros y comunidades, reconociendo que sus expresiones y juego son formas genuinas de ejercicio temprano de ciudadanía

EJE 3- TRAYECTORIAS EDUCATIVAS A LO LARGO Y ANCHO DE LA VIDA

3.1 ARTICULACIÓN ENTRE LOS DIVERSOS NIVELES Y MODALIDADES DE LA EDUCACIÓN

La articulación actual entre los distintos ciclos y etapas, ¿Es la posible? ¿Qué acciones concretas se podrían adoptar para fortalecer la articulación entre ciclos y etapas? ¿Qué tensiones existen entre la normativa vigente y su puesta en práctica en las instituciones?

Revisar y modificar en la Ley de Educación la concepción y denominación de la etapa que abarca desde el nacimiento hasta los seis años.

Para lograr un mejor diseño e impacto de las políticas de educación y cuidados, así como su articulación con otras sectoriales, resulta imprescindible contar con una denominación acorde a la especificidad, concepción y revalorización que esta etapa tiene a nivel mundial. En la Ley de Educación 18437 se utilizan dos denominaciones diferentes sin tener en cuenta que ambas refieren al mismo período de la vida. El término Primera Infancia nomina la etapa vital comprendida entre el nacimiento y los 6 años y Educación Inicial, el período con el cual se inicia, a partir del nacimiento, la educación durante toda la vida, denominado de esa forma la primera etapa que abarca desde el nacimiento a los seis años.

Desde estas concepciones, ambos conceptos y denominaciones se superponen y refieren al mismo período.

La organización actual de la etapa, en nuestro país, se basa en esas dos denominaciones con el propósito de diferenciar los dos ciclos de los que se compone la misma (nacimiento hasta 3 años- Primera Infancia y 3, 4 y 5 años – Educación Inicial). Al mismo tiempo, los ubica, en dos organismos diferentes (nacimiento hasta 3 años INAU- 3, 4 y 5 años ANEP-DGEIP). Si bien es conveniente considerar estos dos ciclos al interior de la etapa, los mismos deben ser vistos en continuidad para evitar fragmentaciones que impiden, en los hechos, implementar respuestas globales e integrales. Se produce multiplicación y superposición de esfuerzos que conducen al desaprovechamiento de los recursos humanos y materiales existentes.

Es necesario corregir la terminología utilizada en los artículos 24 y 38 de la Ley 18437 y por consiguiente a lo largo de la misma, considerando que: Educación Inicial es la denominación más apropiada para señalar, dentro de un Sistema Nacional de Educación, la etapa educativa que inicia la educación durante toda la vida y que comprende desde el nacimiento hasta los 6 años. La consideración de sus dos ciclos debe determinar el límite de los 36 meses para el primero de ellos y el inicio a los 3 años para el segundo, para superar las tensiones que se generan en la práctica en relación con la atención de niñas y niños de esa edad y su trayectoria por ambas propuestas educativas.

La Educación Inicial comprende dos ciclos con similitudes y especificidades. El primero de ellos se extiende desde el nacimiento a los 36 meses y el segundo desde los 3 a los 6 años de edad. La unicidad de la etapa se manifiesta en los aspectos que están presentes en ambos ciclos: los afectos, el cuerpo, el juego, las sensaciones, los gestos, la imaginación, la creatividad, la expresión, la acción, la simbolización, la representación y las palabras. La prevalencia que adquieren unos sobre otros dota de identidad a cada uno de los ciclos".[6]

Es necesario revisar lo dispuesto por la Ley 18437/08[7] porque no se ajusta a la visión unificada de la etapa planteada por el Comité de seguimiento de la CDN en su Observación General N° 7[8] ni a las concepciones actuales referidas a este período de la vida, su educación y sus cuidados. La implementación de la Educación Inicial requiere de una visión global y de una atención integral, donde se pongan en interacción diversas intervenciones que aseguren a los seres humanos la igualdad de oportunidades desde el punto de partida. Como efecto de estas intervenciones integrales se obtendrán mejores desarrollos y resultados de aprendizaje a lo largo de la vida.

---

6 "Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años" (2017, pp 8) OPP, CCEPI, UCC
https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Marco%20curricular%200%20a%206.pdf

7 Ley de Educación N° 18437/08 https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008

8 Observación General N° 7 (2005) "Comité de Seguimiento de la CDN"
https://siteal.iiep.unesco.org/pt/node/3206

La Educación Inicial (nacimiento hasta los 6 años) es el primer eslabón del Sistema Educativo. Posee características propias en cuanto a sus propósitos, contenidos y estrategias metodológicas. Marca el inicio de un proceso educativo permanente. Se construye en interacción con el entorno. Implica corresponsabilidad entre la familia y la institución educativa. Es el período de mayor dependencia con el adulto. Admite modalidades institucionales y no institucionales. Promueve la educación integral mediante el desarrollo armónico de los aspectos intelectuales, socio-emocionales, en estrecha relación con la atención de la salud (física y mental). Existe consenso a nivel mundial de la importancia de esta etapa educativa en el proceso de desarrollo del ser humano. Resulta imprescindible comprender y respetar la especificidad de esta etapa de la vida. La institución educativa que recibe a los niños y las niñas entre los 45 días y los 6 años tiene características tan particulares que impone una labor de organización sustancialmente diferente a la del resto del sistema.

Quienes toman decisiones a nivel de gobierno, y la sociedad en su conjunto, deben conocer y comprender la importancia y el sentido que poseen la educación y los cuidados en la Primera Infancia. Desde el nacimiento a los seis años ocurren transiciones continuas y cambios rápidos en el crecimiento, la maduración y el desarrollo. El cerebro posee una gran plasticidad y receptividad siendo capaz de producir importantes conexiones neuronales. Se desarrollan habilidades psicomotrices básicas que resultan fundamentales para la adquisición de otras destrezas más evolucionadas y complejas.

La inteligencia sensorio motriz, característica de esta etapa, es el punto de partida del pensamiento, iniciando un proceso que posibilita la adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida. Desde bebés los niños son seres capaces, proactivos y con iniciativa. La imagen construida culturalmente que los considera seres pasivos y dependientes debe ser modificada.

Los vínculos que se establecen en este período resultan decisivos para el desarrollo socioemocional y las interacciones futuras. Las primeras experiencias de socialización repercuten en la conformación de la personalidad y en la estructuración psíquica de niñas y niños, en el establecimiento de los patrones de apego y en el desarrollo de sus modalidades vinculares.

Es necesario mejorar la continuidad educativa entre educación inicial y primaria, pero también a la interna de la educación en primera infancia entre sus dos ciclos (nacimiento a seis años). Las políticas de educación y cuidados deben ser concebidas en continuidad desde el nacimiento a los seis años. Aunque existan priorizaciones, como, por ejemplo, el aumento de las prestaciones entre el nacimiento y los tres años, deben diseñarse acciones de continuidad para que el impacto obtenido no decaiga.

Para favorecer el diseño y la implementación de las políticas públicas de Estado en Primera Infancia, los aspectos organizacionales que caracterizan la gestión de los cuidados y la educación en esta etapa de la vida requieren un rediseño de estructuras institucionales y

marcos de regulación más ordenados, efectivos y eficientes para avanzar en la calidad, en la ampliación de la cobertura y en el aumento de los horarios de atención.

La educación en Primera Infancia se ha expandido a lo largo del tiempo sin tener en cuenta su unicidad, y continúa haciéndolo, de manera fragmentada en relación con las edades a atender. Comenzó a expandirse por los años cercanos al ingreso a la escuela primaria (5,4,3 años) y lo continúa haciendo progresivamente de forma descendente hacia las edades más tempranas (36 meses, 2 años, 1 año). Las políticas públicas de educación y cuidados deben basarse en una visión continua de la etapa desde el nacimiento hasta los seis años con acciones planificadas para sus dos ciclos en relación de continuidad (nacimiento a 36 meses y 3 a 6 años).

Existe en nuestro país una fragmentación de edades, de administración y de gestión instalada. Cada uno de los dos ciclos dentro de la etapa es gestionado por un organismo del Estado (INAU, DGEIP-ANEP y MEC) a lo que se suman nuevas modalidades creadas por el SNIC-MIDES, donde también intervienen sindicatos y empresas (Centros SIEMPRE) y agentes privados que ofrecen sus servicios en respuesta a la demanda. Esta situación tiene el efecto positivo de la diversificación de la oferta y su adaptabilidad a diferentes situaciones, pero suele ocasionar superposiciones de recursos con fugas presupuestales a lo largo de la etapa.

También se producen vacíos en atención y pérdidas de calidad debido a que, al ser varios organismos gestionando, las responsabilidades pueden llegar a diluirse sin que las respuestas lleguen a quienes las necesitan. Además, cada uno de los organismos de gestión de la educación y los cuidados en Primera infancia tiene a su cargo otras tareas, funciones y/o edades a atender lo que les dificulta en los hechos implementar la urgencia de las respuestas.

Las discontinuidades existentes afectan principalmente a niños y niñas al transitar por diferentes formatos institucionales y programas y al pasar de un ciclo a otro en una etapa de la vida que se caracteriza por su vulnerabilidad (3 años). Junto a sus familias cambian de instituciones regidas por diferentes organismos que tienen sus propias normas y estilos de gestión.

La Ley de Educación 18.437/08 creó el Consejo Coordinador de Educación en Primera Infancia (CCEPI)[9] con el propósito de favorecer el encuentro y la coordinación de todos los organismos que gestionan y/o están involucrados directamente con la etapa. Constituye un espacio valioso en el cual se ha logrado avanzar significativamente en materia de coordinación desde su creación. Pero presenta ciertas limitaciones, en tanto no es vinculante, no tiene presupuesto propio y la toma de decisiones y las disposiciones del gasto dependen de cada organismo que lo integra.

En 2014, luego de dos años de intercambios y debates, los organismos que rigen la educación y los cuidados en Primera Infancia llegaron a un acuerdo impulsado por el CCEPI y

9 CCEPI https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/ccepi

el Programa UCC[10] sobre las experiencias a favorecer en estas edades. Dicho acuerdo fue plasmado en un documento titulado "Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años". En momentos en los que el gobierno de la educación (ANEP- CODICEN) anuncia la revisión de los Programas de Educación Básica Integrada[11] diseñados desde el nivel 3 años hasta bachillerato, es importante considerar el Marco Curricular desde el nacimiento a los seis años porque respeta la especificidad de la etapa y establece la continuidad entre los dos ciclos con proyecciones hacia 1er y 2º año de la Educación Primaria. Dicho Marco Curricular es de aplicación actualmente en el ciclo que abarca desde el nacimiento a los 36 meses, si bien formalmente se encuentra vigente para toda la etapa (ambos ciclos).

Otro de los documentos que es necesario retomar para diseñar su continuidad en el ciclo que va desde los 3 hasta los 6 años es el IEC 0-3 "Indicadores de calidad de centros de educación y cuidados para niñas y niños de 0 a 3 años" (SNC, 2019)[12]. Su proyección hacia el ciclo siguiente contribuirá a avanzar en criterios que doten de unicidad a toda la etapa.

En referencia a los agentes privados, el Estado es el garante del derecho a la educación y los cuidados en Primera Infancia y tiene la responsabilidad de su implementación, regulación y monitoreo. La educación privada no debe sustituir al sistema público en ninguno de los dos ciclos que conforman la etapa (nacimiento a 36 meses y 3 a 6 años), sino complementarlo. Es responsabilidad del Estado aumentar la oferta pública, establecer los marcos regulatorios de los centros privados, y el control de su cumplimiento con supervisión efectiva. Le corresponde construir y sostener un sistema público universal de Atención y Educación en Primera Infancia (AEPI)[13] orientado al cumplimiento efectivo de los derechos de niñas y niños que contribuya a la transformación de las desigualdades estructurales.

10 "Programa Uruguay Crece Contigo" UCC-MIDES https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/ucc
11 "Programas de Educación Básica Integrada" (2022) ANEP CODICEN https://www.anep.edu.uy/documentos-curriculares/ebi/programas-ebi-2023-2023
12 "Calidad de Centros de Educación y Cuidados de 0 a 3 años" (2019) SNC, MEC, INAU, CEIP, ANEP https://www.gub.uy/sistema-cuidados/comunicacion/publicaciones/indicadores-evaluacion-calidad-centros-educacion-cuidados-0-3-anos

13 "Atención y Educación en Primera Infancia" (AEPI) UNESCO https://www.unesco.org/es/early-childhood-education/2022-world-conference?hub=70242

Resulta imprescindible:

- Promover y facilitar la articulación de los diferentes organismos del Estado, las instituciones, las organizaciones y los actores públicos y privados con el propósito de generar un Sistema de Educación y Cuidados en Primera Infancia mucho más coherente y eficiente para evitar vacíos y superposiciones. Las fronteras entre profesiones, disciplinas, espacios, organizaciones e instituciones deben ser percibidas como lugares de encuentro e intercambio con relaciones de reciprocidad y de interdependencia entre sus intervenciones.
- Superar las barreras burocráticas existentes a la interna de cada organismo, cada sectorial y en los espacios de coordinación para evitar el enlentecimiento de las respuestas ante las situaciones de vulneración de derechos que viven las infancias.
- Generar sinergia avanzando hacia una gestión unificada entre el gobierno nacional y los gobiernos departamentales de manera de mejorar el control administrativo, la coordinación de presupuestos, optimizar el uso de los recursos materiales y humanos y lograr la ejecución real de programas y planes considerando las necesidades y características territoriales.
- Consolidar el rol del Estado como rector de las políticas públicas de educación y cuidados en Primera Infancia, visibilizando y coordinando las intervenciones de las comunidades educativas: familias, organizaciones sociales, sindicatos, empresas, entre otros actores implicados en la educación y los cuidados de niñas y niños desde el nacimiento a los seis años.
- Avanzar hacia la creación de un Sistema Unificado de gestión de la educación y los cuidados en Primera Infancia que identifique, contemple y respete la diversidad existente garantizando el acceso, la permanencia, la asistencia, la continuidad y la calidad en todas las propuestas, con supervisores técnicos y administrativos que acompañen y controlen su implementación y desarrollo.
- Crear y articular mapas de oferta y cobertura de educación y cuidados para niñas y niños desde los 45 días a los seis años.

La ineficiencia de una gestión que se encuentra fragmentada y regida por multiplicidad de organismos inespecíficos resulta una amenaza porque puede generar la descoordinación entre ellos, entre la educación formal y no formal y entre los agentes estatales, comunitarios y privados.

3.2 DESAFÍOS PARA EL ACCESO, LA PERMANENCIA Y EL EGRESO

¿Cuáles son los aspectos que fortalecer de las políticas de acceso, permanencia y egreso actuales, para sostener las trayectorias de una población estudiantil cada vez más heterogénea? ¿Cuáles son las/los agentes que podrían aportar a la construcción de una estrategia que aborde los desafíos en el acceso, la permanencia y el egreso, de manera

articulada entre las instituciones?

Nuestro país ha realizado un sostenido esfuerzo en la ampliación de una cobertura con calidad desde el nacimiento. Pero esa expansión se ha desarrollado con algunas dificultades. En los tramos de menor edad, a pesar del surgimiento de nuevas modalidades de atención generadas a partir de la creación del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC)[14] persisten problemas de cobertura y, en todos los tramos, problemas de calidad.

Un modelo de gestión altamente segmentado dificulta un funcionamiento eficiente y articulado, lo que evidencia la necesidad de cambios en la institucionalidad que permitan avanzar en políticas con enfoque de derechos desde una perspectiva integral e inclusiva.[15]

Con relación a la inscripción de niños y niñas en Centros de Educación y Cuidados podemos observar diferencias entre la franja que abarca desde el nacimiento a los 36 meses y la que abarca de los 3 a los 6 años.

La Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Nutrición (ENDIS) cohorte 2023 relevó que, en los últimos 5 años, el porcentaje de niños y niñas de 1 a 3 años que asisten al menos 20 horas semanales a un Centro de Educación y Cuidados aumentó en promedio 13 puntos porcentuales, pasando del 42,5% en la cohorte 2018 al 55,8% en 2023. [16]

Este incremento en los niveles de cobertura se explicaría, en parte, por la expansión de la oferta pública, pero también y, sobre todo, por la baja sostenida en la cantidad de nacimientos que se producen cada año.

Si se discrimina por edades:

- los porcentajes de niños y niñas entre el nacimiento a los 36 meses que tienen una asistencia diaria de al menos 4 horas es la siguiente:
  - ➔ hasta 1 año – 20,9%
  - ➔ 1 año – 38.1%
  - ➔ 2 años a 36 meses – 63,3%

- los porcentajes de niños y niñas de 3, 4 y 5 años que asisten a un Centro de Educación y Cuidados es la siguiente

➔ 5 años -99,7%, (universal).
➔ 4 años – 98% (próximo a universalizarse)
➔ 3 años- 75,8% en 2019 y 83,2% en 2023 (asistencia no obligatoria)
➔ Estos altos porcentajes de cobertura no se acompañan de una tasa de asistencia continua. En 2024, dicha tasa es de 76 %, encontrándose por debajo de los niveles

14 Ley 19353/2005 “Creación del Sistema Nacional Integrado de Cuidados” https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19353-2015

15 UTURBEY N, (2025). “Sistematización y Análisis de la Información Disponible sobre Educación en Primera Infancia en Uruguay”. INEED, https://www.ineed.edu.uy/sistematizacion-y-analisis-de-la-informacion-disponible-sobre-educacion-en-primera-infancia-en-uruguay/.

16 MIDES ENDIS https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/Informe%20ENDIS%202023_web.pdf

previos a la pandemia.[17] Debe considerarse que en los niveles 3, 4, y 5 años, la matrícula disminuye año tras año, debido fundamentalmente a causas demográficas.

Generar Políticas Públicas de Estado para la Primera Infancia las cuales:

- ✓ Estén constituidas por el conjunto de iniciativas, respuestas y acciones manifiestas o implícitas implementadas por el Estado en cumplimiento de su indelegable responsabilidad de garantizar el derecho a la educación y los cuidados integrales en la Primera Infancia.
- ✓ Den cuenta de la posición, el compromiso y la eficiencia del Estado y su gobierno frente a este tema.
- ✓ Responsabilidad del Estado en la prevención, detección y resolución frente situaciones de riesgo cuando se suman necesidades de carácter socio-cultural y económico.

Un tema que también es necesario resolver es el de las inasistencias de niñas y niños a los centros de educación y cuidados. Requiere de acciones de salud ya que son edades que se caracterizan por la prevalencia de ciertas enfermedades y de acciones hacia la interna de las familias. Niños y niñas pequeños dependen de una persona adulta referente y las problemáticas familiares impiden, en muchas ocasiones, que los lleven y los retiren de los centros lo que provoca la inasistencia. Por igual razón también resultan más impactados ante los cambios imprevistos en las dinámicas familiares.

<u>Políticas de educación y cuidados en primera infancia (nacimiento a seis años) con presupuesto y financiamiento</u> porque…

- Las políticas públicas de educación y cuidados para el bienestar y el desarrollo integral de niñas y niños entre el nacimiento y los seis años deben ser una prioridad del gasto público, postulado que requiere la asignación de un presupuesto específico, suficiente y visible, tal como lo recomienda la Observación General N° 19 del Comité de Seguimiento de la CDN (2016).[18]
- Es necesario superar una historia de presupuestos destinados a la educación y los cuidados de la Primera Infancia caracterizados por ser escasos e insuficientes, por estar dispersos en diferentes planes y programas e invisibilizados dentro de los presupuestos generales de las diferentes instituciones y sectoriales.
- En septiembre de 2024 el Parlamento aprobó la Ley N° 20376 «Garantías para la Primera Infancia, Infancia y Adolescencia (GAPIIA)»[19] que dispone, entre otras cosas el rediseño de la articulación interinstitucional entre organismos del Estado con el propósito de garantizar una buena administración de los recursos ordenando las

17 ANEP CODICEN DGEIP "Monitor Educativo" https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/portada
18 Observación General N° 19 (2016) "Comité de Seguimiento CDN" https://docs.un.org/es/CRC/C/GC/19
19 Ley N° 20376 (2024) GAPPIA **"**Ley de Garantías para la Primera Infancia, Infancia y Adolescencia" https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/20376-2024

inversiones, mejorando el control del gasto y su real ejecución dando respuesta a las necesidades detectadas con mayor eficacia y a tiempo. Resulta imprescindible y urgente aplicar dicha ley de manera asertiva.

- La disminución de la matrícula, que libera presupuesto, posibilita destinar recursos a necesidades no resueltas con el presupuesto existente, generalmente asociadas a la calidad. El presupuesto destinado a la educación y los cuidados en primera infancia debe ser aplicado en ese rubro tanto para ampliar cobertura como para mejorar la calidad.

La definición de la educación y los cuidados en Primera Infancia (desde el nacimiento a los seis años) como una prioridad del Estado sin otorgarle a las políticas públicas estatales el presupuesto suficiente constituye una amenaza para el éxito de dichas políticas.

3.3 FORMACIÓN CONTINUA DE EDUCADORAS/EDUCADORES

Ante la posible nueva institucionalidad a cargo de la formación de educadoras-es: ¿Qué tipo de funciones deberían desarrollarse allí? ¿Qué formas de gobierno de esa institución se creen pertinentes? ¿Qué tipo de carreras podrían ofrecerse allí? ¿Qué tipo de apoyos deberían ofrecerse para una efectiva formación docente continua?

La Primera Infancia, comprendida entre el nacimiento y los seis años, necesita para su supervivencia del acompañamiento y los cuidados amorosos de personas adultas referentes. En los espacios, modalidades y Centros de Educación y Cuidado en Primera Infancia desempeñan tareas equipos conformados por personas con diferentes formaciones y trayectorias. Cumplen un rol mediador y afectivo y de ellas depende en gran parte la calidad en la atención y educación de niñas y niños.

Calidad de la formación inicial y permanente de los equipos para:

- Garantizar la formación inicial y permanente, específica para la etapa, a maestras/os, educadoras/es, asistentes técnicas/os, así como la capacitación en servicio de todos los agentes educativos (técnicos y profesionales, personal de servicio, etcétera).
- Crear los contextos propicios para que las competencias necesarias para educar y cuidar a la Primera Infancia se desarrollen, se fortalezcan y se sostengan en el tiempo. Entre ellas, la disponibilidad física, lúdica y emocional y las altas expectativas en cuanto a las posibilidades de aprender que poseen las niñas y niños en estas edades.
- Generar condiciones laborales que eviten el desgaste profesional. La primera infancia necesita personas adultas referentes estables emocionalmente, con disposición para jugar y para establecer vínculos respetuosos y afectivos en ambientes con climas

humanos amorosos y amigables.

A nivel público existen actualmente diversas formaciones para maestras/os y educadoras/es, técnicos y profesionales que conforman los equipos en Centros de Educación y Cuidados en Primera Infancia. A esto se suman formaciones a nivel privado. Resulta imprescindible avanzar hacia un sistema articulado de formación, con títulos habilitantes, especializaciones reconocidas y formación continua y específica asegurada por el Estado. Esto implica establecer marcos comunes de calidad, criterios para la habilitación de centros, y lineamientos curriculares compartidos para todos los dispositivos de atención.

Existen historias institucionales y prácticas instituidas en la formación de maestras/os, educadoras/es, profesionales y técnicos que dificultan la consolidación y/o implementación de una serie de transformaciones urgentes y necesarias constituyendo una amenaza para la formación continua de educadores/as

EJE 4- VIRTUALIDAD E IA (Inteligencia Artificial)

4.1 NUEVAS FORMAS DE SOCIABILIDAD Y VIDA SOCIAL

¿Qué capacidades y responsabilidades deberían desarrollarse —en el sistema educativo, las familias, el Estado, las empresas tecnológicas y las comunidades— para que la participación en la vida digital sea más segura?

Niños y niñas se desarrollan y aprenden en ambientes presenciales y no presenciales, en un mundo con horizontes modificados y difuminados, donde lo local y lo global dialogan de forma permanente. Junto con las personas adultas se encuentran expuestos a una gran proliferación de lenguajes multimediales que generan nuevas formas de interacción-comunicación y cambios sustanciales en la concepción del espacio y del tiempo. Los recursos tecnológicos facilitan, entre otras cosas, el diálogo respetuoso con diversidad de culturas, conociendo y comprendiendo las diferencias étnicas y lingüísticas que están presentes en la sociedad humana. De esta forma, niños y niñas desarrollan su identidad junto con el sentido de pertenencia a un mundo culturalmente rico y complejo.

La multiplicidad de lenguajes, incluidos los diversos medios de comunicación y la tecnología, ingresa a las familias y a los espacios, programas o modalidades que atienden y educan a la primera infancia. Ese ingreso no debe ser pasivo y acrítico, sino que debe basarse en el respeto por las formas de conocer y aprender que tienen los niños y niñas desde el nacimiento a los seis años.

La cultura, que no es estática sino dinámica, demanda que desde la primera infancia se incorpore el interjuego entre lo local y lo global, entre la cultura planetaria y la diversidad de culturas, capitalizando a su favor el uso de diversos mediadores: **computadoras, internet,**

cámaras fotográficas digitales, videocámaras, teléfonos celulares, etcétera… Estos recursos han de ser explorados para conocer sus posibilidades lúdicas y creativas. Utilizados de manera oportuna y pertinente, no solo agregan y suman, sino que multiplican porque permiten innovar llegando a creaciones que resultan imprevisibles. Su incorporación se debe realizar en diálogo con los lenguajes expresivos, no verbales y verbales que caracterizan esta etapa de la vida enriqueciendo la comunicación humana mediante el uso de múltiples lenguajes.

4.2 SOSTENIBILIDAD, AMBIENTE Y EDUCACIÓN

Entendemos que este ítem corresponde al ámbito de las decisiones de las personas adultas, no de niñas y niños entre el nacimiento y los seis años. Sí, lo incluimos dentro del eje transversal del Artículo 40 de la Ley 18437. *"2) La educación ambiental para el desarrollo humano sostenible tendrá como propósito que los educandos adquieran conocimientos con el fin de fomentar actitudes y comportamientos individuales y colectivos, para mejorar las relaciones entre los seres humanos y de éstos con el entorno. Procurará desarrollar habilidades para potenciar un desarrollo humano sostenible en la búsqueda de una mejora sostenida de la calidad de vida de la sociedad."*

4.3 INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y PROCESOS DE APRENDIZAJE

¿Cómo orientar el uso educativo de la IA y de las TICs?

Las personas adultas, entre ellas docentes, educadores, técnicos, profesionales y agentes educativos en general, tienen la responsabilidad de oficiar de mediadoras intentando que niños y niñas se relacionen con las herramientas tecnológicas como usuarios responsables. De esta forma resulta posible prevenir situaciones extremas de uso en las que pueden caer debido a su indefensión frente a un creciente lenguaje multimedial que los atrae y atrapa.

Estos contextos actuales de comunicación e interacción que se han complejizado colocan en primer plano a las personas adultas que participan y toman decisiones en los diversos medios de comunicación.

"Modelos de comportamiento, de lenguaje, formas de caminar, vestir, reaccionar, entre otros, son dados intensamente a través de la televisión, como igualmente a través de imágenes impresas y emisiones radiales…Un somero análisis de los contenidos que se entregan, nos evidencia que, por lo general, se destacan incluso en los supuestos programas infantiles altos niveles de agresividad, de estímulo al consumismo, a adoptar modos de ser ajenos a la idiosincrasia y cultura locales, etc.

Por los motivos señalados, es que aparece como fundamental visualizar a las personas que están a cargo de estos medios como agentes que deben ser, de alguna manera, incorporados al currículo, de modo que estos recursos, con todo el trasfondo de inversión social que tienen, se conviertan realmente en un factor coadyuvante de esta labor

educativa común, que es la formación de las nuevas generaciones" (Peralta, 1996:55)

En relación con la IA preocupa el efecto que puede tener en la construcción de la subjetividad de niñas y niños que se desarrollen en contextos en los que resulta difícil discernir entre lo real y lo irreal. Es importante desarrollar el pensamiento crítico respecto al uso de tecnologías en primera infancia en docentes, educadores y personas adultas en general. El uso de la tecnología, si bien puede ser de utilidad en situaciones excepcionales, no debe sustituir el vínculo presencial entre educadores, familias y/o comunidad.

4.4 EDUCACIÓN Y MUNDO DEL TRABAJO

Las políticas públicas destinadas a conciliar trabajo, estudio y crianza deben garantizar plenamente los derechos de niñas y niños.

El Estado no debe basar sus políticas públicas en Primera Infancia únicamente en garantizar la institucionalización de todos los niños y niñas desde los 45 días a los 6 años durante un horario extenso y en ocasiones inapropiado para estas edades. Es necesario implementar otras medidas que faciliten el cuidado y la crianza de hijas e hijos pequeños considerando los espacios y Centros de Educación y Cuidados como un complemento. Entre otras cosas, se deben ampliar las licencias parentales y habilitar la flexibilidad en los horarios de trabajo y de estudio dirigidas especialmente a familias con hijas e hijos en sus dos primeros años de vida.

Diseñar las políticas educativas y de cuidado en primera infancia teniendo en cuenta solamente las necesidades del mundo adulto y de los contextos familiares (horarios de trabajo y de estudio de las personas adultas, etc.) sin considerar las perspectivas y necesidades de niños y niñas constituye una amenaza porque atenta contra la calidad de las intervenciones y el bienestar de la población infantil.

DOCUMENTOS PRESENTADOS EN LA ASAMBLEA POR DIFERENTES COLECTIVOS EN REFERENCIA AL EJE N° 1 LA EDUCACIÓN COMO DERECHO

1- Documento presentado en representación de la RED PRO-CUIDADOS

EDUCACIÓN Y CUIDADOS

Eje I.- La Educación como Derecho

La reciente definición de la Corte Interamericana de Derechos Humanos de los Cuidados como un Derecho Humano Autónomo (Opinión Consultiva 31, 2025) establece que el Cuidado constituye una necesidad básica, ineludible y universal, de la cual depende tanto la existencia de la vida humana como el funcionamiento de la vida en sociedad. Asimismo, reconoció que el cuidado se configura como el conjunto de acciones necesarias para

preservar el bienestar humano, incluida la asistencia a quienes se encuentran en una situación de dependencia o requieran apoyo, de manera temporal o permanente. Igualmente sostuvo que el cuidado es necesario para asegurar las condiciones de atención mínimas para una existencia digna, especialmente respecto de las personas en situación de vulnerabilidad, dependencia o limitación.

La Corte también señaló que la garantía del derecho al cuidado y su contenido se encuentra estrechamente ligado con otros derechos, debido a los principios de interdependencia e indivisibilidad de los derechos humanos, y adquiere características específicas a partir de los requerimientos y las necesidades de grupos en situación de vulnerabilidad.

En la fundamentación de dicha definición, la Corte se refiere en el último análisis específico bajo el apartado D 3 a la relación del derecho al cuidado y el derecho a la educación, considerando que los Estados deben asegurar progresivamente que los sistemas educativos cuenten con los elementos necesarios para garantizar la calidad y suficiencia de los cuidados requeridos para todas las personas atendiendo a sus necesidades. Esta obligación es especialmente relevante respecto de niños, niñas y adolescentes y personas con discapacidad.

La Corte estima que los Estados deben implementar con flexibilidad acciones para que los sistemas educativos se adecuen a las necesidades de las personas según el momento del ciclo vital y de su grado de dependencia, así como sus características étnicas, de género, orientación sexual o de cualquier otra índole.

Para ejercer la libertad de procurarse bienestar y atender sus necesidades, físicas, mentales, emocionales, espirituales y culturales, las personas deben acceder a información y capacitación sobre estrategias de cómo cuidar de sí mismas, por lo que la educación permite consolidar su ámbito de autonomía de acuerdo a las distintas etapas de su ciclo de desarrollo.

El Tribunal considera asimismo que, como parte del derecho a la educación, los Estados deben implementar medidas para para cambiar los estereotipos relacionados con el cuidado, eliminando las barreras formales y materiales que fundamentan la distribución desigual de las cargas de cuidado entre hombres y mujeres, promocionando prácticas de cuidado que vayan disociando las labores de cuidado de los roles de género, reafirmando la autonomía, la corresponsabilidad y la solidaridad. Asimismo el sistema educativo deberá trabajar para eliminar los estereotipos relacionados con la dependencia de niños y niñas y personas con discapacidad y fomentar su independencia y capacidad de toma de decisión.

Las respuestas que hoy ofrece el sistema educativo y los desafíos

Compartimos plenamente el diagnóstico, desafíos y amenazas reseñadas en el documento de OMEP referidas a **la Primera Infancia.**

Agregamos que los problemas de falta de cuidado se agudizan en **la adolescencia** por ser una etapa especialmente compleja por el desarrollo neuronal en proceso de cambio y el período de definición de identidad e independización de los referentes familiares. Al haberse retrocedido en el desarrollo del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC), los equipos docentes especialmente en la educación media han quedado librados a su formación y voluntad para desarrollar estrategias de contención en los conflictos entre pares y la intromisión de conflictos del entorno del territorio.

Desafíos para el Congreso:

- Consolidar acciones conjuntas de los equipos docentes, familiares y vecinos que puedan definir un diagnóstico del territorio y precisar los apoyos intersectoriales que necesitan para cumplir con el rol de cuidar a los/as adolescentes que concurren a los centros educativos.

- Capacitar al equipo docente y no docente sobre los apoyos emocionales que requieren los estudiantes de acuerdo a las características del territorio y los problemas familiares.

- Implementar equipos de diferentes especialidades para intentar recuperar a los adolescentes que abandonan el centro educativo (referentes deportivos, de salud mental, de salud sexual, de música y recreación, etc.)

- Potenciar el rol de la ANEP en la Junta Nacional de Cuidados flexibilizando la rigidez tradicional de los reglamentos, horarios, poniendo a los adolescentes en el centro de los objetivos educativos.

Otras poblaciones que requieren cuidados y atención del Sistema Educativo: las personas con discapacidades y las personas mayores.

Desafíos para el Congreso:

- Trabajar especialmente con los estereotipos del personal docente en relación a las personas con discapacidad para identificar cuáles son las barreras en cada caso y poder definir los apoyos que se necesitan

- Las estrategias culturales y de contacto territoriales deben tener una línea de acciones a desarrollar desde los ámbitos educativos, para favorecer la inclusión de personas con una historia acumulada que no deben aislarse en soledad (Espacios MEC, lugares de encuentro, actividades culturales y de entretenimiento conjunto, en lo posible intergeneracionales)

- Valorar el tiempo que los referentes mayores dedican al cuidado de los nietos y niñez del territorio.

- Apoyo para el manejo de las nuevas tecnologías de comunicación.

- Incorporar en los ámbitos territoriales que se organizan desde los centros educativos, referentes de los programas de Salud Mental para el apoyo de las personas con discapacidad y de las personas mayores.

- Cada centro educativo debe tener un/una referente territorial de Salud Mental para el apoyo del personal docente.

2 -Documento presentado en representación del Movimiento Educación Sin Agresión

Movimiento Educación Sin Agresión

Propuesta presentada en las Asambleas Territoriales para elevar al Congreso Nacional de Educación

Educación sin agresión es un movimiento que surge en 2024, en base a experiencias sucedidas con un Centro Educativo, es un esfuerzo por concientizar al público y autoridades sobre los efectos adversos en la salud física y mental de los niños, así como la repercusión en su entorno, producto de actividades que fomentan la agresividad.

Esta propuesta comprende el eje temático N°1 la Educación como Derecho; toma como base teórica, el estudio "La agresividad en la Infancia y su relación con las dificultades de aprendizaje", de María Mercedes Di Landro, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.

Cita de referencia:

" ... *la agresividad es una manera de actuar de forma violenta ante una situación, y es algo de lo que nos estamos acostumbrando a ver cada día en esta sociedad. Esto es debido a que tanto los niños como los adultos nos exponemos continuamente a imágenes agresivas que los medios de comunicación nos ofrecen, ya que con la cantidad de recursos tecnológicos que ahora disponemos, es muy fácil poder llegar a este tipo de información violenta. No es raro ver en el horario infantil una serie de asesinatos o peleas o incluso, las mismas series de televisión hechas para niños, de dibujos animados, fomenta este tipo de conductas, reproduciéndose estas, luego en el aula sobre los compañeros y el docente o en casa con la familia".*

Cómo base formal toma la Ley 18.437 LEY GENERAL DE EDUCACIÓN y los documentos proporcionados por ANEP en https://www.anep.edu.uy/documentos-curriculares.

Cita de referencia: *"El espacio de desarrollo personal y conciencia corporal tiene una carga horaria específica destinada a la Educación Física y Recreación. Educación Física constituye una unidad curricular que acompaña la trayectoria del estudiante a lo largo de los tres ciclos de la EBI e implica la construcción de la corporeidad y el movimiento como práctica expresiva.*

Los temas de Derechos Humanos y Educación en sexualidad constituyen ejes transversales y/o una unidad curricular en sí misma. Como tales están contenidos en el artículo 40 de la ley 18.437 y/o en el Plan Educativo 2020-2024 de la ANEP."

En esta propuesta solicitamos que se revisen prácticas que fomentan la agresividad en los centros educativos y se eviten las actividades que pudieran arengar el agrupamiento para realizar daño físico o mental.

Consideramos que es necesario reducir la carga de agresividad en las actividades de Educación Física e indispensable para la convivencia dentro de las instituciones y con la sociedad. Actualmente, golpear con una pelota a un chico o chica en las actividades físicas es normal, si históricamente cambiáramos la pelota por una piedra sería lapidación, cambiar la pelota por armas de fuego sería fusilamiento; las prácticas que se enseñan a los niños cómo un juego, al ser adultos representan un modelo a reproducir.

Las actividades que fomentan la agresividad son una puerta abierta a casos más graves como acoso, segregación, depresión, aislamiento, violencia, dificultades de aprendizaje y socialización.

Cómo mencionamos en la cita inicial, la agresividad es algo que nos estamos acostumbrando a ver cada día, son los Centros Educativos quienes tienen la responsabilidad de marcar una tendencia saludable en la formación de los niños.

Por lo anteriormente expuesto queremos proponer al Congreso Nacional de Educación que:

- Se eviten las actividades físicas de choque y competencia excesivas que fomenten la agresividad y sobreexcitación

- Que el educador practique e incentive el habla normal, trato cordial y ameno entre los alumnos.

- Que se realicen prácticas de respiración, en ejercicios coordinados, de colaboración y compañerismo.

La propuesta detallada con acceso a fuentes citadas puede conocerse desde:

https://www.cursosenlinea.uy/educacionsinagresion.html

3-Documento presentado en representación del colectivo del Centro de Educación Inicial de la Intendencia de Montevideo (CEI- IM)

En defensa de los espacios institucionales colectivos en los centros educativos.

En 2026, el Departamento de Gestión Humana de la Intendencia de Montevideo resolvió suspender el cierre institucional mensual destinado a la coordinación en el Centro de Educación Inicial (CEI)[20], decisión que implicó la pérdida de un espacio de trabajo colectivo en el que participaba todo el personal del centro.

Este hecho funcionó como disparador para elaborar este documento, que nace de la convicción de que las instituciones educativas necesitan espacios de trabajo colectivo que, más allá de las distintas denominaciones que puedan asumir, habiliten tiempos diferenciados de las tareas cotidianas de atención directa, destinados a pensar, intercambiar, formarse, construir acuerdos y revisar las prácticas. Nos proponemos aportar esta reflexión a las distintas asambleas territoriales del Congreso Nacional de Educación 2026, con el propósito de trascender la situación particular que le dio origen e incorporar al debate las condiciones institucionales y laborales necesarias para sostener colectivamente el cuidado y educación de la primera infancia (PI en adelante).

Pensar los espacios de atención y educación de la PI como centros educativos trasciende una cuestión de denominación. Implica reconocer que aquello que sucede cotidianamente en ellos (recibir a las niñeces, preparar el ambiente, acompañar la alimentación, sostener un momento de descanso, jugar, conversar, cambiar un pañal, intervenir ante un conflicto, vincularse con las familias, observar, registrar) forma parte de una práctica educativa que necesita ser pensada, discutida y construida colectivamente, con la participación de todas las personas que integran la institución.

Esta perspectiva encuentra un sustento claro en el marco normativo uruguayo. La Ley General de Educación N.º 18.437 en el artículo 38 establece que la educación en la PI constituye “la primera etapa del proceso educativo de cada persona, a lo largo de toda la vida”, y la inscribe en una concepción de educación integral que articula dimensiones intelectuales, socioemocionales y psicomotrices con la atención de la salud física y mental. A su vez, la propia ley define al centro educativo, cualquiera sea su nivel o modalidad, como un espacio de aprendizaje, socialización, construcción colectiva del conocimiento, integración, convivencia y promoción de los derechos humanos.

El Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años (2014)[21] profundiza esta concepción al proponer una continuidad educativa desde el nacimiento y dirigirse a la diversidad de agentes que participan en el cuidado y educación de la PI. En definitiva, comprende a todo el personal[22] que participa en

---

20 El CEI brinda atención educativa a las infancias de 1 a 3 años cuyas familias -madres y/o padres- integran el funcionariado de la Intendencia de Montevideo.

21 Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia. (2014). Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años.

22 Educadoras/es, maestras/os, talleristas de diversas áreas, psicólogas/os, psicomotricistas, trabajadoras/es sociales, cocineras/os, personal administrativo, equipos de gestión, solo por nombrar algunos posibles roles.

el centro independientemente de su rol, porque educar en PI supone articular saberes, responsabilidades y miradas diversas. Cabe entonces preguntarnos: ¿puede considerarse educativo un centro en el que algunas de las personas que cotidianamente sostienen su funcionamiento quedan excluidas de los espacios destinados a pensar la institución?

La coordinación no es un tiempo "sin niños", es tiempo educativo

En ocasiones, las reuniones de coordinación son consideradas un tiempo complementario a la tarea principal. Incluso pueden ser percibidas como horas en las que, al suspender la atención directa de niñas y niños, se está "perdiendo tiempo educativo", perjudicando a las infancias y sus familias. Esta mirada merece ser problematizada.

La tarea educativa no comienza cuando un niño o una niña ingresa a la sala ni termina cuando se retira. Existe un conjunto de trabajos indispensables que hacen posible aquello que ocurre durante la atención directa: planificar, evaluar, intercambiar observaciones, analizar situaciones, construir criterios comunes, acordar intervenciones, revisar las prácticas, dialogar sobre las familias, distribuir responsabilidades, anticipar dificultades y elaborar colectivamente aquello que acontece.

Por eso, la coordinación no constituye una interrupción del trabajo educativo, sino que es una de sus dimensiones fundamentales. Esta afirmación adquiere particular relevancia en la PI: trabajar con niñas y niños pequeños supone tomar permanentemente decisiones que comprometen su bienestar, autonomía, seguridad, participación y desarrollo. Buena parte de esas decisiones se producen en escenas aparentemente pequeñas de la vida cotidiana: cómo recibimos a quien llora, cómo intervenimos frente a un conflicto, cómo actuamos cuando una niña o un niño no quiere comer, cómo acompañamos el control de esfínteres, qué lugar otorgamos al juego, cómo interpretamos determinadas conductas, qué información compartimos con las familias, cómo establecemos los límites, cómo construimos espacios seguros para las infancias a partir de los vínculos que establecen con las diversas personas adultas referentes del centro .

Si esas decisiones quedan libradas exclusivamente a respuestas individuales, las prácticas pueden fragmentarse e incluso resultar contradictorias. Los espacios colectivos permiten transformar esas experiencias individuales en criterios institucionales compartidos.

En los centros de PI esta consideración resulta fundamental. Quienes cocinan, limpian, reciben a las familias, acompañan cotidianamente los desplazamientos o realizan tareas administrativas también interactúan, observan, escuchan, conocen y forman parte del ambiente en el que transcurre la experiencia infantil. Esto no significa borrar la especificidad de los distintos roles, ni sostener que todas las personas realizan las mismas tareas, sino reconocer que todas forman parte de una institución educativa, y necesitan participar de la construcción de acuerdos fundamentales.

Un derecho de las infancias

La complejidad de esta discusión exige incorporar otra perspectiva: el derecho de niñas y

niños a recibir educación y cuidados en condiciones que favorezcan su bienestar, participación y desarrollo integral, reconociéndoles como sujetos plenos de derechos. La Observación General N.º 7 (rev. 2023)[23] del Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas, dedicada específicamente a la realización de los derechos en la PI, plantea que las infancias son titulares, desde el comienzo de sus vidas, de todos los derechos reconocidos por la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989)[24]. También reconoce a niñas y niños como agentes sociales, con intereses, capacidades y vulnerabilidades propias. Esta perspectiva obliga a superar concepciones en las que las instituciones destinadas a la PI son entendidas solamente como lugares de guarda o respuesta a las necesidades laborales de las familias (guarderías).

Si niñas y niños son sujetos de derecho, las condiciones institucionales en las que transcurre buena parte de su vida cotidiana también constituyen una cuestión de derechos. En consonancia con los derechos reconocidos en la Convención, en 2019 se crea el documento Indicadores de evaluación de calidad de centros de educación y cuidados para niñas y niños de 0 a 3 años (Sistema de Cuidados, 2019)[25]. Este documento contempla dimensiones materiales, edilicias y profesionales, e identifica como indicador de calidad la posibilidad de que las personas responsables de la tarea conversen entre sí, construyan acuerdos, revisen decisiones y produzcan una mirada compartida sobre la función educativa que desempeñan.

El derecho de las infancias a una educación integral requiere instituciones capaces de pensarse a sí mismas. Asumir esto es un compromiso ético y político.

Cuidar a quienes cuidan y educan

Es necesario incorporar, además, otra dimensión: las condiciones de trabajo de quienes sostienen cotidianamente estos centros.

El trabajo educativo y de cuidados con las infancias, especialmente entre los 0 y los 3 años, posee una intensa dimensión corporal, afectiva y relacional. Quienes trabajan en PI reciben demandas simultáneas, sostienen situaciones emocionalmente complejas, acompañan conflictos, establecen vínculos con las familias y toman decisiones permanentes. A esto pueden sumarse sobrecarga de tareas, escasez de personal, dificultades institucionales y condiciones laborales diversas (INEED, 2020[26]; Etchebehere, 2017[27]).

Ante esto, resulta insuficiente responder al desgaste laboral únicamente mediante

23 Naciones Unidas, Comité de los Derechos del Niño. (2023). Observación general núm. 7 (2005): Realización de los derechos del niño en la primera infancia (CRC/C/GC/7/Rev.2).
24 Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child
25 Sistema de Cuidados. (2019). Indicadores de evaluación de calidad de centros de educación y cuidados para niñas y niños de 0 a 3 años. https://www.gub.uy/sistema-cuidados/sites/sistema-cuidados/files/documentos/publicaciones/instrumento-de-ev aluacion-de-calidad-de-centros-de-educacion-y-cuidados-de-0-a-3-anos.pdf
26 Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2020). Estudio de salud ocupacional docente. https://www.ineed.edu.uy/images/EstudioSaludOcupacionalDocente/Estudio.pdf
27 Etchebehere Arenas, G. (2017). *El rol garante de los Derechos de la Infancia de las maestras de educación inicial en Uruguay: análisis de su impacto en el bienestar laboral de las docentes* (Tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos, España). Facultad de Psicología, Universidad Rey Juan Carlos.

estrategias individuales de autocuidado. El cuidado de quienes cuidan es también una responsabilidad institucional y una cuestión de organización del trabajo. Las directrices de la Organización Internacional del Trabajo (2014)[28] sobre el trabajo del personal de educación en PI vinculan expresamente la calidad de los servicios educativos con sus condiciones laborales y abordan, entre otros aspectos, la profesionalización, la formación, la gobernanza y el diálogo social. Esta cuestión resulta particularmente significativa porque coloca dentro de un mismo problema dos asuntos que muchas veces se presentan separados: la calidad de la educación infantil y los derechos laborales.

También las orientaciones de la Organización Mundial de la Salud (2022)[29] sobre salud mental en el trabajo también advierten que los riesgos no pueden reducirse a características individuales. La organización del trabajo, las cargas laborales, los horarios, el grado de control sobre las tareas, las relaciones interpersonales y las posibilidades de participación constituyen factores relevantes.

Por ello, estas organizaciones recomiendan intervenciones organizacionales y enfoques participativos que permitan modificar algunas condiciones y reducir el malestar emocional. Desde esta perspectiva, una reunión de coordinación es mucho más que una instancia administrativa.

Puede constituirse en un espacio para poner en palabras situaciones difíciles, compartir responsabilidades, construir respuestas colectivas y evitar que cada trabajador o trabajadora deba resolver individualmente situaciones y problemas que requieren respuestas institucionales. Reconocer los espacios de coordinación como parte de la organización de los centros permite fortalecer el trabajo colectivo, evitar el aislamiento profesional y asumir lo que ocurre en la institución como una responsabilidad compartida.

De estar en el mismo lugar a construir una institución

Un conjunto de personas puede trabajar todos los días en un mismo edificio sin constituirse necesariamente en un colectivo. Para que exista un equipo, se necesitan tiempos y espacios de encuentro. Las instancias de coordinación permiten construir algo que no existe previamente: una mirada institucional compartida.

En ellas puede darse el encuentro de perspectivas diferentes sobre una misma situación; la circulación de información que de otro modo queda fragmentada; el reconocimiento de saberes construidos desde distintos lugares y roles; la discusión de decisiones; la explicación de desacuerdos; la revisión de prácticas naturalizadas y la construcción de acuerdos que permitan definir el perfil institucional. No se trata de eliminar las diferencias entre roles, sino precisamente de ponerlas en relación.

Por eso, la participación de quienes integran el centro no debería depender de la buena

28 Organización Internacional del Trabajo. (2014). *Directrices de política de la OIT sobre la promoción del trabajo decente para el personal del sector de la educación de la primera infancia.* Oficina Internacional del Trabajo.

29 Organización Mundial de la Salud. (2022). *Directrices de la OMS sobre salud mental en el trabajo*. Organización Mundial de la Salud

voluntad de una dirección, de la disponibilidad ocasional del personal o de que “sobre tiempo”. Para que la coordinación sea efectivamente parte del trabajo educativo, necesita estar reconocida institucionalmente, disponer de tiempo laboral y contar con condiciones que hagan posible la participación.

Un aspecto central para el debate sobre las políticas de primera infancia es reconocer que no alcanza con profesionalizar a quienes trabajan en su educación y cuidados: también es necesario garantizar condiciones laborales e institucionales adecuadas para desarrollar su tarea. Reconocer la formación, los saberes y las responsabilidades profesionales sin garantizar tiempos para intercambiar, planificar, evaluar y formarse colectivamente supone una contradicción: se exige responsabilidad profesional, pero no se ofrecen las condiciones necesarias para ejercerla.

Una cuestión educativa, laboral y política

Defender espacios sistemáticos de coordinación para todas las personas que trabajan en los centros de PI no es una reivindicación accesoria:

● Es una cuestión educativa fundamental, porque permite construir proyectos institucionales coherentes, revisar las prácticas y producir criterios colectivos.

● Es una cuestión de derechos de las infancias, porque las niñeces tienen derecho a instituciones capaces de ofrecer experiencias educativas integrales, cuidadas y coherentes.

● Es una cuestión de condiciones de trabajo, porque nadie debería sostener individualmente la complejidad emocional, pedagógica y relacional que implica trabajar cotidianamente con infancias.

Por todo lo expuesto, proponemos cambiar el enfoque de la discusión: en lugar de preguntarnos cuánto tiempo de atención directa se pierde cuando quienes trabajan en un centro se reúnen, cabe preguntarnos: ¿qué pierde una institución educativa cuando quienes la sostienen cotidianamente no disponen de tiempo para encontrarse, reflexionar y construir colectivamente su tarea?

Si asumimos que los espacios de cuidado y educación de la PI son efectivamente centros educativos —superando, por tanto, el paradigma de las “guarderías”—, debemos reconocer también las consecuencias de esa afirmación. Entre ellas, que educar no es solamente un quehacer en relación directa con niñas y niños: es también observar, conversar, estudiar, registrar, disentir, acordar, revisar y volver a pensar sobre esas prácticas. Garantizar espacios regulares de coordinación dentro del tiempo de trabajo y con participación de quienes integran la vida cotidiana del centro significa reconocer que la educación es una práctica colectiva.

Una cuestión de corresponsabilidad en los cuidados: centros educativos, referentes familiares y políticas laborales.

Pensar la atención y educación de la PI desde una perspectiva de corresponsabilidad en los cuidados implica superar una organización en la que estas necesidades quedan depositadas

exclusivamente en las familias o en los centros educativos. Supone entender que el cuidado y la educación de las infancias constituyen una responsabilidad social que compromete también al Estado, las comunidades y el mundo del trabajo. Desde esta perspectiva, las necesidades laborales de las personas adultas no deberían resolverse mediante una extensión permanente de los tiempos de atención directa de niñas y niños ni mediante la reducción de los tiempos institucionales destinados a reflexionar sobre las prácticas.

Pero tampoco es posible desconocer las dificultades que enfrentan las familias cuando los tiempos institucionales y laborales no coinciden. La mirada debe ampliarse, entonces, hacia las formas en que se organiza el trabajo remunerado. Las políticas laborales necesitan reconocer las responsabilidades de cuidado de las personas y generar condiciones que permitan compatibilizar lo laboral con lo familiar. De lo contrario, el costo de esa incompatibilidad termina trasladándose a las familias —especialmente a las mujeres, sobre quienes históricamente ha recaído una proporción mayor de las tareas de cuidado— o a las instituciones que atienden y educan a las infancias, integradas también mayoritariamente por mujeres.

Hablar de corresponsabilidad requiere, por tanto, articular políticas educativas, de cuidados y laborales. Las licencias, la organización y flexibilidad de los tiempos de trabajo, los servicios y redes de cuidado, así como los tiempos institucionales protegidos para quienes educan y cuidan, forman parte de una discusión común: cómo construir una organización social en la que cuidar no constituya un problema privado que cada persona o familia deba resolver según sus posibilidades. Un sistema integral de cuidados debería procurar que estas necesidades no sean satisfechas a costa de la pérdida de derechos. Se trata de construir condiciones para que niñas y niños puedan recibir cuidados y educación integral en instituciones educativas, para que las familias puedan ejercer sus responsabilidades de cuidado sin ser penalizadas laboralmente y para que quienes trabajan en los centros puedan cuidar y educar sin renunciar a los tiempos profesionales y colectivos que esa tarea requiere.

Vanina Galván Arriondo - Antonia Carballido- Micaela Fernández -Tania Pirez- Patricia Vidal- Valentina Bentancor- Salvador Martínez- Gabriela Presa- Carolina Novelli- Laura Becerra- Ivonne Martínez- Dinora Trías- Adriana Di Fede.

Colectivo del CEI-IM Octubre, 2026

MOCIÓN DE RESOLUCIÓN PRESENTADA POR VANINA GALVÁN EN REPRESENTACIÓN DEL COLECTIVO CEI- IM

Resulta imprescindible garantizar y sostener espacios de intercambio y construcción colectiva que involucren a todas las personas que participan en el cuidado y la educación de las infancias, desde sus diversos roles.

Estos espacios constituyen una condición fundamental para la construcción de proyectos institucionales que sitúen en el centro los derechos de las infancias y el interés superior de las y los niños y, al mismo tiempo, reconozcan la necesidad de cuidar a quienes cuidan.

Su garantía exige repensar las configuraciones laborales desde una perspectiva de género y de corresponsabilidad social de los cuidados, promoviendo condiciones que permitan articular las necesidades de las familias con los tiempos y las dinámicas propias de las instituciones educativas, sin que unas se resuelvan en detrimento de las otras.