SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE EN EL MARCO DE LA EMERGENCIA CAUSADA POR LA PANDEMIA DEL COVID-19

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación
OMEP
educo Member of ChildFund Alliance

Realización

Apoyo

CRÉDITOS

Realización: CLADE, en alianza con OMEP Latinoamérica

Con el apoyo de: EDUCO

Coordinación: Desirée López de Maturana e Iliana Lo Priore (OMEP Latinoamérica); Nelsy Lizarazo y Giovanna Modé (CLADE)

Investigación y textos: Alejandra Akar y Javier Alliaume, con la colaboración de Gabriela Etchebehere

Aportes: Elizabeth Ivaldi y Shirley Ameigenda (OMEP Uruguay), Patricia Hurtado (OMEP Bolivia)

Agradecimiento por sus testimonios: Carmen Crespo (UPEA, Bolivia), Alicia Gravina, Michaela Alberico, Cecilia Sartor, María Elena Fernández y Jeanette Camaño (Uruguay)

Revisión: Carolina Osorio

Coordinación editorial: Fabíola Munhoz

Diseño gráfico: Luiza Poli

Ilustración: Catarina Bessell

Comité directivo de CLADE:
ActionAid
Agenda Ciudadana por la Educación de Costa Rica
Campaña Argentina por el Derecho a la Educación
Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación
Campaña por el Derecho a la Educación de México
Federación Internacional Fe y Alegría
OXFAM
Organización Mundial de Educación Preescolar – Región América Latina
Reagrupación Educación para Todos y Todas (REPT de Haití)

La CLADE cuenta con el apoyo financiero de:
Educación en Voz Alta / Alianza Mundial por la Educación
Asociación Alemana para la Educación de Adultos
Fundación Educación y Cooperación EDUCO
OXFAM y Danish International Development Agency

Oficina de la CLADE:
Av. Prof. Alfonso Bovero, 430, cj. 10. Perdizes. São Paulo - SP - CEP 01254-000, Brasil
Teléfono: 55 11 3853-7900 E-mail: clade@redclade.org www.redclade.org

Junio de 2021

Se permite la reproducción parcial o total de este documento, siempre y cuando no se altere el contenido del mismo y se mencione la fuente.

TABLA DE CONTENIDOS

GLOSARIO 4

INTRODUCCIÓN 5

CONTEXTUALIZACIÓN LATINOAMERICANA Y DEL CARIBE 6

CONTEXTUALIZACIÓN: BOLIVIA Y URUGUAY 8

EXPERIENCIA BOLIVIA 10

Atención y Educación a la Primera Infancia, el caso boliviano 10

Contexto de pandemia por COVID-19: relato de experiencias inspiradoras con relación a la atención y cuidado de niños y niñas desde el nacimiento hasta los 6 años 11

Experiencia de vínculo educativo mediante el uso de programas de radio y canales de televisión 12

Experiencia sostenida por Aldeas Infantiles y Gobierno Autónomo Municipal de El Alto en el marco del programa de desarrollo Infantil PAN MANITOS 13

Experiencia desarrollada desde la Universidad Pública de El Alto: sostén del vínculo educativo en edades tempranas 14

EXPERIENCIA URUGUAY 16

Atención y Educación a la Primera Infancia en Uruguay 16

Contexto de pandemia por COVID-19: relato de experiencias inspiradoras con relación a la atención y cuidado de niños y niñas desde el nacimiento hasta los 6 años 17

Acciones centrales de organismos 18

Acciones dirigidas a las familias 20

Actividades dirigidas a niños y niñas 21

El retorno a la presencialidad 23

CONSIDERACIONES FINALES: APRENDIZAJES Y DESAFÍOS 25

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 29

GLOSARIO

AEPI: Atención y Educación a la Primera Infancia

ALC: América Latina y el Caribe

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay

CCEPI: Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia, Uruguay

CEIP: Consejo de Educación Inicial y Primaria, Uruguay

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CEPALSTAT: Estadísticas de América Latina y el Caribe

CLADE: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación

CODICEN: Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay

CREA: Plataforma de Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje

CTI: Centro de Tratamiento Intensivo

FAO: Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura

GACH: Grupo Asesor Científico Honorario, Uruguay

INAU: Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay

INEED: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Uruguay

MEC: Ministerio de Educación y Cultura (Uruguay)

ME: Ministerio de Educación (Bolivia)

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

OIT: Organización Internacional del Trabajo

OMEP: Organización Mundial para la Educación Preescolar

PBI: Producto bruto interno

SIPIAV: Sistema Integral de Protección a la Infancia y a la Adolescencia contra la Violencia, Uruguay

TIC: Tecnologías de Información y Comunicación

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

USD: Dólar estadounidense

INTRODUCCIÓN

Reconocer la Atención y Educación Integral a la Primera Infancia (AEPI) como un derecho humano fundamental es un objetivo clave del Plan Estratégico de la CLADE, al que se suman nuevos desafíos y retos en el marco de la pandemia. Para esta primera etapa de la vida, se evidencia una serie de riesgos adicionales, que se manifiestan de manera desigual en diferentes contextos. En respuesta a ello se han puesto en marcha, a lo largo de la región, algunas experiencias que buscaron diseños particulares para atender a la primera infancia. Es así que, en alianza con la OMEP Latinoamérica, organización miembro y aliada regional, se pone en marcha el presente documento.

En el mismo, se plantea una sistematización de dos experiencias claves de América Latina y el Caribe (ALC) que constituyen buenas prácticas y permiten abrir líneas de trabajo y de política pública útiles para el actual momento y para la post pandemia. Se consideran buenas prácticas en la medida en que se orientan a favorecer el bienser y bienestar e implican un mejor resguardo ante los riesgos que conlleva la pandemia para niñas y niños.

La realización de este documento implicó un proceso de sistematización que requirió ordenar y reconstruir el proceso vivido, realizar una interpretación crítica del mismo para poder extraer los principales aprendizajes y compartirlos (Jara, 2010).

Cabe destacar que las experiencias son disímiles a lo largo del continente, y se hace necesario poder recuperarlas para que se conviertan en inspiración para otras experiencias y en posibilidad de aprendizajes múltiples. En este sentido, se toma la situación de dos países de América Latina y el Caribe: el Estado Plurinacional de Bolivia y Uruguay. Como veremos, en el primer caso, fueron los procesos de trabajo de las comunidades y organizaciones sociales los que promovieron escenarios alternativos para afrontar el contexto de emergencia, mientras que en el segundo, la propuesta parte directamente de las políticas públicas, unida al compromiso de los actores locales y las organizaciones de la sociedad civil involucradas.

CONTEXTUALIZACIÓN LATINOAMERICANA Y DEL CARIBE

Cuando la pandemia se instala en los países de América Latina y el Caribe la situación de las infancias ya era muy preocupante. La región cuenta con 62,1 millones de niños y niñas entre el nacimiento y los ocho años[1], lo que representa el 14,3% de la población del subcontinente en el año 2020 según el Portal de Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPALSTAT[2] (CEPAL, 2021a).

Se trata de personas que nacen y se desarrollan en una región con un escenario heterogéneo en cuanto a estabilidad y consolidación democrática, desarrollo del Estado y matrices de protección. Estados que no logran garantizar el ejercicio y goce de los derechos elementales ni un cierto piso de bienestar común (Borón, 2003; Mirza, 2014; Filgueira, 2015).

La región cuenta con profundas desigualdades (PNUD, 2019; CEPAL, 2021b) en cuanto al acceso a la riqueza (CEPAL, 2016, 2021c), alimentación (FAO et al., 2020), servicios de salud, educación, entre otras, lo cual afecta e impacta en el desarrollo (Myers, 1993; Bronferbrenner, 2006; Haeckman, 2007, 2014; López Boo, F., 2020). ALC registra una disminución de la pobreza y la pobreza extrema en forma sostenida durante 12 años hasta el 2014. Para el caso de la pobreza llegó a ubicarse en un 27,8% con un descenso del 38,9%; la pobreza extrema registró una caída de 36%, llegando a significar un 7,8% de la población. La cantidad de personas en situación de pobreza y pobreza extrema comenzó a aumentar en 2015, llegando, en 2019, a 30,5% y 11,3% respectivamente.

Los indicadores de desigualdad registran una dinámica similar, mejoran desde el 2002 hasta el 2019, aunque a partir del año 2014 la mejora disminuyó de ritmo. El índice de Gini en los tres años mencionados era de 0,54 en 2002, 0,47 en 2014 y 0,46 en 2019. Durante el año 2020 se registra un aumento de la desigualdad en la región, así como a la interna de cada país y se proyecta una mayor concentración (CEPAL, 2021c, p. 14).

El panorama de desigualdades se expresa con mayor fuerza en las poblaciones originarias, afrodescendientes y rurales (CEPAL y UNICEF, 2012). Existen fuertes asimetrías en términos de sexo/género y generaciones, persistiendo serios problemas con relación a las políticas dirigidas a la población en situación de discapacidad (UNESCO, 2020). En particular las injusticias se encuentran concentradas en las infancias y aún más en las primeras infancias (Espíndola et al., 2017). La pobreza, en sus múltiples expresiones, compromete el presente de millones de niñas y niños, tanto como su futuro y el de las sociedades.

Distintos organismos internacionales señalan que la región muestra mejoras en cuanto al estado nutricional de la infancia en las últimas dos décadas. La prevalencia de retraso del crecimiento se situó en el 9% en el 2019, lo cual significó una reducción importante desde el 22,7% en 1990, muy por debajo del promedio mundial del 21,3%. Por otro lado, el sobrepeso sigue en aumento, a consecuencia de la mala alimentación con relación a la actividad física diaria. Es decir, si bien algunos indicadores muestran mejoras, el acceso a los alimentos de calidad y en la cantidad necesaria, sigue siendo un desafío en todos los países de la región. Es preciso señalar la existencia de diferencias sustanciales a la interna de la región e incluso a nivel subnacional (FAO et al., 2020, p. 20).

1 Se toma la definición y delimitación de la fase a la que se denomina como primera infancia, la del Comité de los Derechos del Niño de la ONU, en la Observación General N°7 (ONU, 2006) que es retomada por la CLADE.

2 CEPALSTAT: Portal de Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Sobre las políticas de atención y educación a la primera infancia (AEPI), es preciso reconocer logros y avances en casi todos los países de la región en las últimas dos décadas. Se observan avances como la ampliación de cobertura, la creación de programas y políticas públicas en varios países, así como la elaboración de marcos curriculares alineados con las tendencias pedagógicas actuales, así como la ampliación y/o diversificación de la formación de educadores y educadoras (CLADE, OMEP y EDUCO, 2018; UNESCO, 2007; UNESCO, 2010; UNICEF, 2020; Mattioli, 2019; Mayol et al., 2020).

Aunque persisten importantes desafíos de cobertura para el tramo de 0 a 2 años, en el orden del 22% de niñas y niños participa de actividades de AEPI. Pero nuevamente, se evidencia una gran disparidad en la región, ya que en gran parte de los países no supera el 3%, solo en 3 países supera el 20% y en uno el 80%. La matrícula a partir de los 3 años y hasta el inicio de la educación primaria, en promedio marca el aumento desde un 51% en el año 2000 a un 73% en 2017. Pero otra vez, dicho promedio esconde grandes disparidades, varios países registran tasas entre 33 y 51% (OEI, 2019).

La pandemia por COVID-19 que se inicia en ALC a principios de 2020, deja en evidencia las profundas desigualdades, así como la interdependencia de los derechos humanos y la necesidad de respuestas intersectoriales. Específicamente, la AEPI pone de manifiesto la situación desigual en los diferentes territorios. Las condiciones de confinamiento, aislamiento y distanciamiento social comprometieron los procesos socioeducativos, interrumpiendo la presencialidad en las diversas instituciones educativas.

OMEP Latinoamérica y los comités de los distintos países que la integran han jugado un papel fundamental tanto en la denuncia de los niveles de afectación que la pandemia ha implicado para la primera infancia, así como en el reclamo de fortalecimiento de las políticas públicas y la inversión dirigida a tan importante etapa del desarrollo. A su vez han apoyado con distintas acciones el trabajo de quienes están en la primera línea de la atención y educación de la primera infancia.

CONTEXTUALIZACIÓN: BOLIVIA Y URUGUAY

Los países seleccionados presentan diferencias sustantivas en su desarrollo histórico, cultural, social y económico, entre otras dimensiones.

Bolivia es un país compuesto por una multiplicidad de culturas y etnias, que se reconocen como naciones. Cuenta con una organización política unitaria, con autonomías y descentralización, fundada en la pluralidad y pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico. Cuenta con 11,67 millones de habitantes, y la mayor población indígena de la región (62%)[1] (INE Bolivia, 2001). En cuanto a la infancia[2], 1,42 millones de niños y niñas del nacimiento a los seis años, lo que representa un 12,2% de la población, duplicando la cantidad en las últimas cinco décadas (CEPALSTAT, 2021).

Cuenta con un Estado de bienestar menos desarrollado, con un régimen excluyente (Filgueira, 1998, 2015; Martínez, 2006), que ha experimentado importantes avances en cuanto a ampliación de políticas públicas de bienestar en los últimos tres lustros, lo que permite pensar en un cierto desarrollismo multidimensional (De la Cruz Prego, 2019). Durante este período se fortaleció el papel central del Estado. Se realizaron importantes esfuerzos para promover la redistribución de la riqueza haciendo énfasis en los sectores más pobres (mayoritariamente población indígena). Se dio lugar en términos de toma de decisión y gestión a las comunidades, con el reconocimiento de la diversidad cultural y el papel de los pueblos originarios para avanzar hacia los objetivos de desarrollo social con integralidad (Mirza, 2014).

El Sistema Nacional de Salud se compone de instituciones públicas y privadas. El acceso es gratuito para servicios de salud materna (prenatal, parto y posparto), infantil (atención integral hasta los cinco años de edad) y salud para el adulto mayor (atención integral desde los 60 años), otras coberturas y riesgos implican pagos. Existen avances significativos en los últimos años en reducción de la mortalidad infantil, se ha aumentado la esperanza de vida y la asistencia profesional en los nacimientos. El área de la salud recibió un importante aumento del gasto público, el que se quintuplicó entre 2005 y 2016, superando así el 5% del PIB y el 15% sobre el gasto público total (De la Cruz Prego, 2019).

La seguridad social sigue siendo un desafío en tanto casi 3 de cada 4 personas trabajan en el sector informal (OIT, 2020), por lo que las políticas sociales contributivas, tienen muy bajo impacto. En el período de gobiernos del MAS se multiplicó, por más de tres veces, el gasto en protección social, mediante un mix de programas universales, sectoriales y segmentados.

En cuanto a las políticas educativas, otro de los pilares centrales del bienestar, se ha mejorado significativamente la oferta y el acceso a la educación a través de diversos programas, con un fuerte aumento del gasto público en el sector. Se ha llegado a la casi universalización de la educación inicial (4 y 5 años) y primaria, más del 96% (UDAPE, 2020).

Uruguay es un Estado centralizado, con 3,47 millones de personas, de las cuales 284 mil son niños y niñas del nacimiento a los seis años, 8,2% de la población (CEPALSTAT, 2021).

1 Este guarismo corresponde al censo de población realizado en 2001. El Instituto Nacional de Estadística realizó un cambio metodológico en la forma de consultar y procesar la autoidentificación, que no permite generar una categoría agregada como p.ej. Población Indígena (INE Bolivia, s.f.).

2 Se toman los seis primeros años de vida, sin desconocer la definición propuesta por el Comité de los Derechos del Niño (ONU, 2006), en ajuste a las políticas de AEPI en los dos países seleccionados.

En cuanto al desarrollo del Estado y consolidación democrática, cuenta con un régimen de bienestar relativamente expandido desde hace varias décadas, robustecido en el período de los gobiernos progresistas. En el caso de Bolivia, el sistema de protección se encuentra en proceso de desarrollo y consolidación, con un punto claro de inflexión positivo, a partir de 2006 (Mirza, 2014; Filgueira, 2015). Este aspecto, no menor, marca fuertemente el estado de situación al inicio de la pandemia, así como los tipos y niveles de respuesta frente a la misma (Busso y Messina, 2020).

Uruguay, con una población pequeña, distribuida esencialmente en zonas urbanas, cuenta con una matriz de protección que incluye la seguridad social contributiva, en contexto de alta formalización del empleo, así como políticas no contributivas; con prestaciones universales y focalizadas. Se trata de un régimen, según la clasificación de Filgueira (1998), de universalismo estratificado, con áreas fuertemente desmercantilizadas y programas focalizados (Midaglia et al., 2017).

El acceso a servicios de salud, a través del Sistema Nacional Integrado de Salud, es de la casi totalidad de la población, en instituciones públicas (39%), colectivas/mutuales (58%) y privadas (3%). Cobertura a la que se accede mayoritariamente a través del Fondo Nacional de Salud (93%) y marginalmente a través de afiliaciones privadas (SINADI-AES-MSP). La seguridad social abarca al total de las y los trabajadores formales en el marco de una tasa de desempleo abierto que se ubicaba debajo del 9% en 2019 (INE Uruguay) y una formalidad alta, en el entorno del 75% (Martínez y Casalí, 2019), cubre seguro por enfermedad, seguro de desempleo, licencias parentales, maternales y paternales, retiros y jubilaciones, pensiones por vejez, entre otras (Mirza, 2014; Filgueira, 2015; Midaglia et al., 2017).

La educación se encuentra universalizada desde hace décadas para el nivel primario, cuenta con alta cobertura de media básica (98%) y media superior. La cobertura en primera infancia se ubica en el 89% para el tramo de 3 a 5 años (99% de 5 años, 94% de 4 años y 75% de 3 años), destacando que 4 de cada 5 niños y niñas asisten a centros públicos (Ministerio de Educación y Cultura, 2020; INEED, 2021). Para el caso de los primeros 3 años, si bien la oferta se amplió cuantiosamente, aún persisten desafíos de cobertura, con un 46% de la población asistiendo a un centro (63% de 2 años, 50% de 1 año y 25% menores a 1 año), destacando, una vez más, que 3 de cada 4 lo hacen a centros públicos o cogestionados (MEC, 2020).

EXPERIENCIA BOLIVIA

En este apartado se abordan los aspectos centrales sobre la AEPI, buscando hacer visible los nodos centrales actuales en la situación de Bolivia para luego desarrollar el impacto de la situación de pandemia y su afectación a la trayectoria educativa de niños y niñas. En este marco se presentarán experiencias que han sido un aliciente frente a la desolación que se ha atravesado desde el inicio de 2020. Se trata de estrategias que se han acercado a la infancia y en especial a la primera infancia, para generar experiencias positivas y resilientes para el desarrollo integral a partir de distintas propuestas.

ATENCIÓN Y EDUCACIÓN A LA PRIMERA INFANCIA, EL CASO BOLIVIANO

La atención y educación de la primera infancia en Bolivia tiene un marco normativo establecido en la Constitución Política del Estado, en la Ley de la Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez (N°070, 2010), así como el Código Niña, Niño y Adolescente (Ley N°548, 2014), asentada en la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño (1990). El sistema de AEPI incorpora un enfoque intracultural, intercultural y plurilingüe para todo el sistema educativo, destacando al entorno familiar y comunitario como clave en el proceso de la educación de niños y niñas. Comprende dos niveles: "Familia comunitaria no escolarizada" y "Familia comunitaria escolarizada".

La "Familia comunitaria no escolarizada" se sostiene justamente en familia, siendo comunitaria, integral (el ser, el saber, el hacer, el decidir) y holística (convivencia armónica con la Madre Tierra, el Cosmos y las espiritualidades). Las normativas vigentes realizan un esfuerzo de corresponsabilidad entre las familias, las comunidades y el Estado, en el entendido de que "todas las niñas y todos los niños gocen de sus derechos fundamentales, siendo obligación de la familia y de la comunidad con apoyo del Estado garantizar los procesos educativos de las niñas y niños desde sus primeros años de vida" (Ministerio de Educación, 2014b, p.34). En el caso de que las familias requieren apoyo para el cuidado por situaciones laborales u otras razones (no se especifica excluyentes) se prevé la existencia de centros infantiles de atención integral:

- Programas para madres y padres (modalidad indirecta: Kallpa Wawa en Cochabamba y Potosí; Khuskamanta Wiñaspa en Chuquisaca. Ambos programas están dirigidos a población rural con alto índice de pobreza).
- Programas educativos en centros de educación inicial en familia comunitaria para niños y niñas menores de 4 años (modalidad directa: Wawa Wasi, Manitos).
- Otras formas de atención a niños y niñas menores de 4 años generadas por entidades territoriales autónomas (modalidad mixta).

El nivel "Familia comunitaria escolarizada" implica la atención educativa de niños y niñas de 4 y 5 años de edad, generando continuidad con el desarrollo de las 4 dimensiones: ser, saber, hacer y decidir. Constituye la transición hacia el nivel de educación primaria, por lo que propone los objetivos que implican: procesos de desarrollo integral, promoción de la intraculturalidad e interculturalidad, estimulación del desarrollo de capacidades y habilidades indispensables para la transición hacia la educación primaria (Ministerio de Educación, 2014a). Es importante destacar que la ley educativa No 070 regula la AEPI a partir de los 4 años, es decir la propuesta del Nivel "Familia Comunitaria Escolarizada". El rango de 0 a 3 años, "Familia Comunitaria No Escolarizada" no se encuentra regulada. Es el Servicio Departamental de Gestión Social el que supervisa y acredita a los Centros Infantiles que atienden a niños y niñas en este nivel. Esto es una

de las dificultades que impactaron en el contexto de la pandemia, debido a que luego de que se declaró el estado de pandemia y cierre de los centros, no se visualizaba lo que iba a suceder con los espacios de atención a niños y niñas de 0 a 3 años.

Ahora bien, a pesar del contexto normativo, se observan dificultades a la hora de implementar las políticas públicas con enfoque integral para la primera infancia. De acuerdo al relevamiento realizado antes de la pandemia por UNICEF Bolivia (2020) los servicios existentes dependientes de las gobernaciones y municipios orientados hacia la primera infancia, tenían una cobertura que regularmente alcanzaba a un segmento pequeño de la población que generalmente se ubicaba en zonas urbanas.

Por su parte, la Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación, a través de la "Mesa de Educación para la Primera Infancia", visibiliza la necesidad de que el Estado boliviano implemente políticas públicas con enfoque de protección integral para la primera infancia, de manera que se promuevan oportunidades de aprendizaje para todos los niños y todas las niñas del Estado Plurinacional de Bolivia. En el marco de la Semana de Acción Mundial por el Derecho a la Educación en Bolivia (SAME 2020) fue presentada esta Mesa con el fin de abrir espacios de diálogo entre las autoridades del sector educativo y la sociedad civil para el ejercicio y la exigibilidad del derecho a la educación. La SAME 2020 tuvo como objetivo, promover el análisis y la reflexión sobre el derecho a la educación en el contexto de COVID-19 y post pandemia, poniendo en el centro del debate a la educación como derecho humano fundamental, vinculado a las obligaciones del Estado para garantizarlo y gestionarlo, así como para asegurar el acceso universal, gratuito, integral e intercultural en todos los niveles educativos, desde las etapas iniciales de la vida.

Reconociendo la importancia de los avances en materia normativa ya mencionados y de lo sostenido a lo largo de los últimos años en políticas públicas vinculadas a la educación para la primera infancia en Bolivia, la inversión económica continúa siendo sensiblemente insuficiente, situación agudizada en el contexto de la pandemia. Se requiere inversión económica en los centros infantiles, tanto en los edificios y su equipamiento, como con relación a la contratación de equipos técnicos profesionales. A su vez, es necesario mejorar las condiciones de atención y de protección a niños y niñas en dichos espacios, así como seguir trabajando con las familias y la comunidad, la importancia de los aprendizajes a desarrollar en esta etapa temprana de la vida. A esto se suma la necesidad de continuar invirtiendo en la formación de educadoras y educadores que se especialicen en las necesidades afectivas y educativas de niños y niñas durante la primera infancia (Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación, 2020).

CONTEXTO DE PANDEMIA POR COVID-19: RELATO DE EXPERIENCIAS INSPIRADORAS CON RELACIÓN A LA ATENCIÓN Y CUIDADO DE NIÑOS Y NIÑAS DESDE EL NACIMIENTO HASTA LOS 6 AÑOS

El 12 de marzo de 2020, el gobierno nacional declara "Situación de Emergencia Nacional" (Decreto N° 4179 de 2020) extendida cinco días más tarde a nivel de "emergencia sanitaria nacional y cuarentena" (Decreto N° 4196 de 2020, 17 de marzo) y a su vez, dispone de la creación de un bono económico de cobertura familiar otorgado por única vez con el fin de enfrentar el impacto del COVID-19. Con dicho bono, se esperaba apoyar a los sectores de la población más vulnerables, entre los que se destacan niños y niñas en educación primaria. Si bien esta propuesta económica fue un apoyo para enfrentar la situación de crisis social y económica, resulta insuficiente para hacer frente a una situación como la impuesta por la pandemia a la sociedad boliviana. Por un lado, debido a que se entregó una sola vez a las familias con niños y niñas a cargo sin reparar en la duración de la emergencia. Pero, además, desconoce la existencia del resto de la población en situación de extrema vulnerabilidad y que no recibió ninguna respuesta por parte del Estado. La Población Económicamente Activa (PEA) asciende a 5,78 millones de personas, es decir, que solo el 16,8% tiene ingresos fijos y estables, lo que también significa acceso a seguro de salud. El resto de la población que asciende a un 83,2% tiene ingresos inestables, sin acceso a seguro de salud (Rodriguez, 2020). Con relación al Sistema de Salud, se evidencian condiciones de infraestructura insuficientes para atender a una situación de emergencia como el brote del COVID-19.

Este contexto de pandemia también ha calado profundamente en la organización educativa. Desde el 13 de marzo de 2020 que por resolución del gobierno se inicia cuarentena obligatoria, y el Ministerio de Educación promulga la suspensión de actividad (nivel inicial, primaria, secundaria y demás niveles en el ámbito público y privado) implicando cierre temporal (12 al 31 marzo) que luego se extiende, hasta la resolución ministerial (0050/2020) de clausura de la gestión escolar por todo el año (a partir del 31 de julio). A su vez, se realiza la aprobación del decreto supremo 4260, en el cual queda establecido el uso de herramientas y plataformas virtuales, para la práctica docente en la educación regular. El contexto de la pandemia colaboró en la profundización de las desigualdades socioeconómicas de las familias, tanto en la zona urbana como rural. La crisis económica, sanitaria, educativa, los riesgos para la vida y los duelos ocasionados por las pérdidas de vidas, han generado un contexto de vulnerabilidad para la población en general, pero particularmente para niños y niñas de primera infancia especialmente con relación a su desarrollo integral. El confinamiento aumentó la exposición de niños y niñas a situaciones de violencia intrafamiliar, basada en género y generaciones, tomando en cuenta que si bien a nivel normativo existen leyes que regulan la prevención de la misma, el contexto debilita la protección social. En este contexto, se habilita una línea telefónica gratuita (en acuerdo con UNICEF) de apoyo emocional y asesoramiento ante situaciones de violencia, vinculado al Programa Familia Segura con la intención de asistir a las familias durante este período de crisis y de exposición.

Con relación al acceso a herramientas tecnológicas (laptops, computadoras, tabletas, entre otras) para uso educativo, se pone de manifiesto la brecha de desigualdad en términos de accesibilidad al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), así como a la posibilidad de alcanzar conectividad a internet. Bolivia es uno de los países de ALC, donde se cuenta con menor acceso a la conectividad (3%), donde los hogares más pobres están constituidos por más del 90% de niños y niñas que no cuentan con internet (CEPAL, 2020). El Portal Bolivia Educa, del Ministerio de Educación, es un repositorio de información, con algunos artículos breves que ofician como orientadores para estudiantes, docentes, familias y comunidad. Dentro de los archivos anexados, se destacan descripciones simples de herramientas para utilizar en la instancia de educación en tiempos de confinamiento. No se dispone de propuestas acordes a edades ni recursos didácticos para docentes. Pero a su vez, los tiempos del COVID-19 han puesto sobre la mesa la necesidad de pensar a la primera infancia en el contexto educativo y con relación a los entornos virtuales.

EXPERIENCIA DE VÍNCULO EDUCATIVO MEDIANTE EL USO DE PROGRAMAS DE RADIO Y CANALES DE TELEVISIÓN

Frente a estas dificultades, la necesidad de organización a nivel comunitario fue indispensable para hacer frente a la continuidad educativa de niños y niñas. En Copacabana, ciudad a orillas del emblemático lago Titicaca, se crea el programa "Aprendemos en casa al aire" a partir de la organización de maestros, maestras, profesoras y profesores movidas/os por la situación de interrupción de la trayectoria educativa, cambiando el aula convencional por la radio y la televisión. Mediante un convenio, lograron que este programa educativo saliera al aire dos veces por semana, a través de ambos medios. El equipo docente de la Unidad Educativa 6 de Junio ha sostenido las unidades temáticas del ciclo escolar. Se transmite por la Radio Copacabana AM y FM y el Canal 9 Cruz Andina. El colectivo docente, es quien va diagramando las propuestas que saldrán al aire, tomando diferentes insumos para sus clases en esta modalidad, organizan su set de grabación en entornos cotidianos y familiares, de modo que se prevalezca el vínculo educativo con niñas y niños a pesar del decreto de clausura de cursos que regía desde el 31 de julio de 2020. La cobertura de este programa, alcanza a diferentes comunidades del municipio y sus alrededores.

Otra experiencia a destacar es la realizada en la comunidad de Kusijata, la cual se encuentra a 45 minutos de caminata por un sendero prehispánico. Allí, un profesor junto a la Radio Markaja 98.9 FM desarrolló en vivo emisiones dirigidas a niños y niñas.

La escuela llega a donde sea que estén las y los estudiantes durante la pandemia. Foto: Víctor Gutiérrez / Página Siete[1]

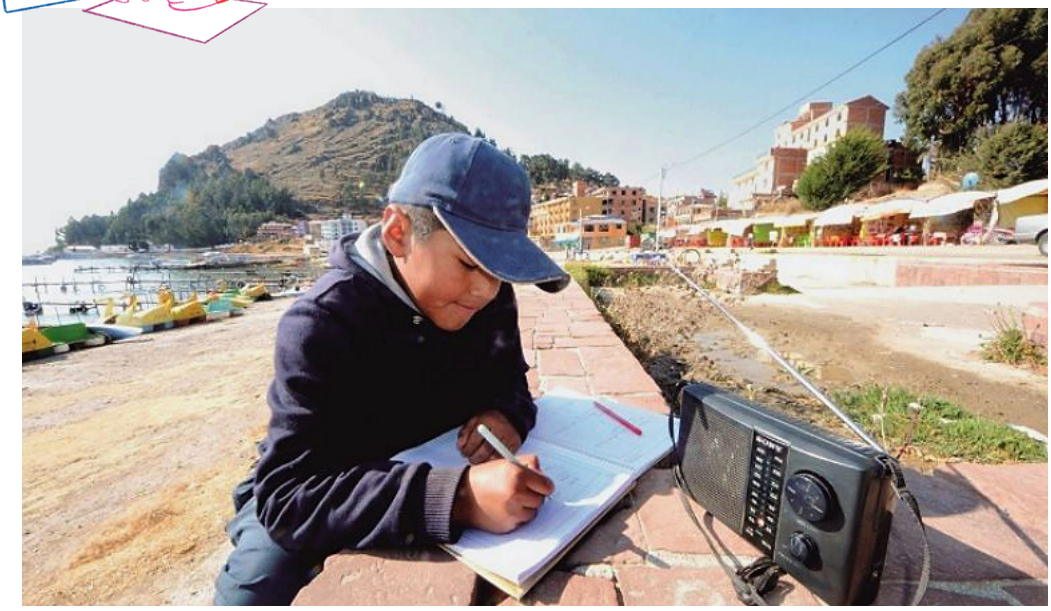
Durante el segundo semestre de 2020, se desarrolla la experiencia realizada por el Servicio de Capacitación en Radio y Televisión para el Desarrollo (SECRAD) de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo" Unidad Académica Regional La Paz, denominado "Charla con Patricia", haciendo referencia a Patricia Velasco Jordán, reconocida en Bolivia por su trabajo en educación orientado a la primera infancia. La producción del "consultorio radiofónico" consiste en la integración de conceptos vinculados a la educación inicial de niños y niñas de Bolivia, donde se hace énfasis en contenidos que se aproximan a la propuesta del modelo DIPI (Desarrollo Integral de la Niñez) que desarrolla UNICEF. Cada uno de los capítulos focaliza una temática sensible para el desarrollo integral de niños y niñas, siendo el público objetivo de esta propuesta los cuidadores, las cuidadoras y las familias. Los contenidos de estos programas son organizados en ejes temáticos en forma amena y que invitan a la apropiación de esta propuesta por parte de la audiencia. El material sigue disponible para su descarga y uso, con alcance nacional debido a las características del producto radiofónico, así como por su difusión por distintas emisoras educativas y comunitarias de Bolivia.

EXPERIENCIA SOSTENIDA POR ALDEAS INFANTILES Y GOBIERNO AUTÓNOMO MUNICIPAL DE EL ALTO EN EL MARCO DEL PROGRAMA DE DESARROLLO INFANTIL PAN MANITOS

En el contexto de la pandemia por COVID-19, se realizó una experiencia entre Aldeas Infantiles y el Gobierno Autónomo Municipal de El Alto denominada "Atención Integral y Cuidado Diario desde la familia a niñas y niños del Programa Municipal de Desarrollo Infantil Pan Manitos de la ciudad de El Alto". El proyecto consistió en continuar la atención que se brindaba a niños y niñas, mediante la estimulación y el desarrollo de interacciones adecuadas, sensibles, cuidadosas y de protección integral. La modalidad de atención se realiza mediante soporte virtual debido al contexto de COVID-19 y como respuesta a la situación de alta vulnerabilidad de la primera infancia, en situación de confinamiento y sin acceso a los centros de atención especializada.

El equipo de educadoras, capacitadas para sostener este proyecto, diseñó un plan pedagógico, desarrollado mediante la utilización de recursos virtuales, así como contenidos y estrategias específicas acordes a las necesidades afectivas y educativas, pero también para sostener el acompañamiento familiar. Se utilizaron

1 https://www.paginasiete.bo/gente/2020/9/7/en-copacabana-la-educacion-no-para-va-de-las-aulas-la-radio-la-television-267071.html#



A orillas del lago Titicaca los niños y niñas continuaron aprendiendo por medio de clases a distancia, difundidas por Radio Copacabana y televisión Cruz Andina. Foto: Víctor Gutiérrez / Página Siete

distintos soportes virtuales, como aplicaciones para realización de videollamadas, recursos en redes sociales, enfocados a la posibilidad de acceso de las familias.

Es muy importante destacar que fue la experiencia previa de Aldeas Infantiles en la atención a familias de alto riesgo social lo que posibilitó abordajes individualizados en el acompañamiento familiar, y brindó respaldo al equipo de educadoras que lo desarrollaba. A su vez, el proyecto contó con apoyo comunitario mediante los Comités de Protección Infantil que promovieron la participación y la orientación comunitaria. También, para brindar apoyo y contención en diferentes situaciones de crisis familiares que el contexto de pandemia favorecía, y necesitaban ser atendidas por equipos técnicos especializados. Este proyecto tuvo un alcance de 2.230 niños y niñas que se encontraban en la franja de edad de los 6 meses hasta los 6 años, 2000 padres y madres, 49 educadoras que son quienes sostienen los encuentros con las familias y la participación de un equipo de 20 técnicos especializados.

EXPERIENCIA DESARROLLADA DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE EL ALTO: SOSTÉN DEL VÍNCULO EDUCATIVO EN EDADES TEMPRANAS

La crisis que implica un contexto de pandemia, como la iniciada en marzo de 2020, desafía la necesidad de ajustar propuestas acordes a las necesidades de la población, en este caso, en hacer visible el impacto de la situación en niños y niñas de la primera infancia. La experiencia desarrollada por la Universidad Pública de El Alto (UPEA) desde la carrera de Educación Parvularia denominada "Educadores(as) Parvularias en acción" tuvo una incidencia potente y un mensaje esperanzador en tiempos de crisis. Este proyecto, que contó con el apoyo de la OMEP Bolivia, fue sostenido por docentes de la carrera parvularia, integrando a estudiantes que estaban en condiciones de realizar sus prácticas pre-profesionales, que entendieron la urgencia de atender las necesidades de los niños y las niñas invisibilizadas a partir de los impactos sociales y económicos en un contexto complejo. El proyecto fue realizado durante el segundo semestre de 2020 en la zona de El Alto. Participaron 79 educadoras, trabajando con un total de 105 niños y niñas, en forma individual y grupal (2 a 3 niños y niñas máximo) en encuentros que duraban entre 1 a 3 horas cada vez, dependiendo de la disponibilidad familiar. En la primera fase del proyecto, se realizaron visitas domiciliarias para dar a conocer la propuesta a las familias e invitarlas a participar de actividades en las cuales el objetivo era la estimulación temprana. También se realizó en esta primera etapa, un diagnóstico

Rosa Jalja en los estudios de Radio Copacabana. Foto: Víctor Gutiérrez / Página Siete

de las familias con las que se tuvo contacto, haciendo foco en las necesidades de niños y niñas. Acordaron una entrevista con una persona adulta referente, con el fin de conocer a la familia y construir actividades adecuadas, orientadas a la estimulación de la primera infancia. Las áreas donde se destacan las actividades desarrolladas son: el lenguaje, el área cognitiva, la motricidad y el área socioemocional. Las estudiantes han sostenido un trabajo desde un enfoque de promoción de la educación integral a niños y niñas, constituyéndose como promotoras de la estimulación temprana, proponiendo actividades planificadas en forma sensible e interesante para estas edades. Dichas actividades se desarrollaban en forma presencial, en la mayoría de los casos asistiendo a la casa de las familias que aceptaron participar de esta experiencia, cuidando los protocolos de bioseguridad para poder trabajar con las wawas (niños y niñas de la primera infancia). Debido al contexto de pandemia, no funcionaba el transporte público, por lo que las estudiantes debían desplazarse a pie para poder llegar a los hogares donde estaban los niños y las niñas con los que iban a trabajar. Esto habla sin duda del lugar del compromiso con relación al sostén del vínculo educativo, ya que implicaba para estas estudiantes un sobre esfuerzo para el desarrollo de las actividades, implicando la exposición a situaciones de riesgo para su salud y seguridad personal.

Esta experiencia pone de manifiesto la necesidad de la organización académica en la continuidad del vínculo educativo en edades tempranas, dando un lugar de visibilidad a la primera infancia con perspectiva de derechos, compromiso y solidaridad social y comunitaria. Habla de las personas haciendo cosas, habla de la educación en movimiento, en territorio, y del compromiso con las y los demás, y en especial con las wawas, esas personas invisibilizadas que la pandemia ha eclosionado sin reparar en sus necesidades, incorporando por tanto una experiencia con un profundo anclaje con perspectiva de derechos y participación para la primera infancia.

EXPERIENCIA URUGUAY

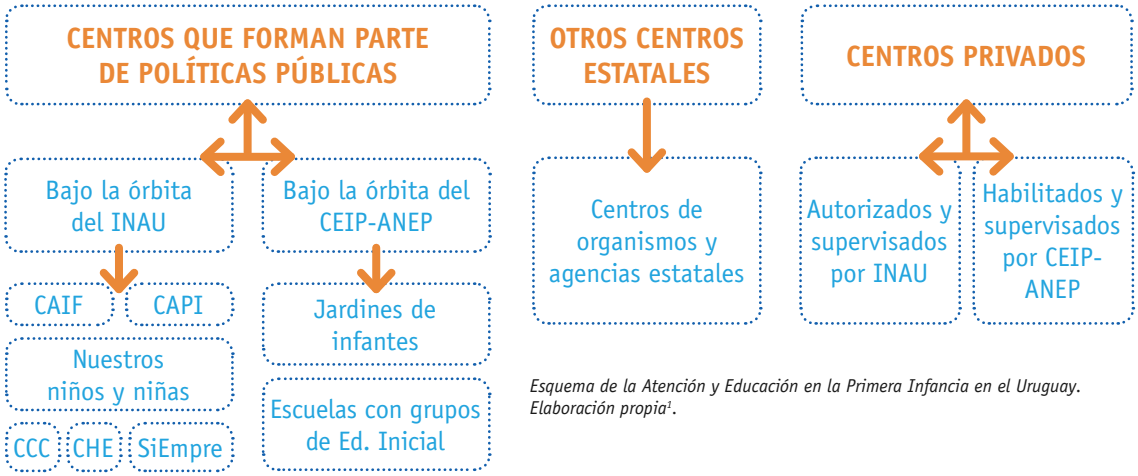
En este apartado se abordan los aspectos centrales sobre la AEPI en Uruguay, así como las estrategias y prácticas exitosas desarrolladas que buscaron mantener la trayectoria educativa de niños y niñas en primera infancia en contexto de pandemia COVID-19.

ATENCIÓN Y EDUCACIÓN A LA PRIMERA INFANCIA EN URUGUAY

La educación de niños y niñas en edades anteriores a la escolarización primaria tiene larga data en Uruguay y se remonta a la creación del primer jardín de infantes en 1892, y antes aún en 1818 con la primera "Casa Cuna" con funcionamiento diurno para niños y niñas desde los 2 hasta los 8 años de edad. A lo largo del siglo pasado se fueron sucediendo períodos de expansión de la cobertura de AEPI con períodos de estancamiento, en la esfera pública. La misma se centró fuertemente en los 5 años, en menor medida para los 4 años y paulatinamente creciente en 3 años. La oferta educativa se complementa con los centros de atención a niños y niñas desde edades más tempranas, realizada por el (hoy) Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU).

En las últimas dos décadas se constata una diversificación de las políticas públicas de AEPI y, conjuntamente, la ampliación de cobertura en su globalidad. Como hecho significativo, se plantea la obligatoriedad a partir de los 5 años en 1998 y desde los 4 años en 2007. La Ley de Educación de 2008 consolida estas decisiones de política educativa, incorporando el trayecto en la estructura del Sistema Nacional de Educación. Establece la distinción de dos tramos, la Educación en la Primera Infancia que abarca del nacimiento a los tres años y la Educación Inicial, que comprende de los tres a los seis años. Con relación a la oferta privada, se cuenta con información detallada desde el año 2007, observándose en términos generales una cantidad y cobertura establecida desde esa fecha.

En la actualidad, el país cuenta con políticas públicas consolidadas y algunos programas incipientes en el marco del Sistema Nacional de Cuidados. Son dos los organismos estatales con la responsabilidad de su implementación, orientación, supervisión y monitoreo: el INAU y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). El Ministerio de Educación y Cultura integra y preside el Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia (CCEPI), y era el responsable de supervisar los centros privados hasta finales del año 2020, por lo tanto, pasó a tener menores competencias en la AEPI.



Esquema de la Atención y Educación en la Primera Infancia en el Uruguay. Elaboración propia[1].

1 El esquema actual surge de modificaciones realizadas a la Ley de Educación, en el año 2020.

CONTEXTO DE PANDEMIA POR COVID-19: RELATO DE EXPERIENCIAS INSPIRADORAS CON RELACIÓN A LA ATENCIÓN Y CUIDADO DE NIÑOS Y NIÑAS DESDE EL NACIMIENTO HASTA LOS 6 AÑOS

En Uruguay, el 13 de marzo de 2020, el Poder Ejecutivo declara situación de emergencia frente al COVID-19, tomando medidas en lo que refiere a las condiciones de bio-seguridad para la población. Dentro de las medidas adoptadas se destaca la clausura presencial de la educación para todos sus niveles, la indicación de teletrabajo para el sector público y privado, confinamiento obligatorio sin restricción de movilidad por ley. El país destinó 711 millones de dólares para hacer frente a la pandemia, un 1,34 % del PBI de Uruguay[1]. Hubo un aumento de 56% en las transferencias directas entre 2019 y 2020, pasando de 602 a 841 mil personas (40%). Se duplicó el monto de las Asignaciones Familiares focalizadas (130 mil familias) y se aumentaron los bonos para alimentación (1500 bonos de 25 USD, destinados a población vulnerable). Subsidio para artistas desempleados (dos bonos, 150 USD aprox.), operativo canasta (210 mil trabajadores informales, dos bonos), duplicación por tres meses del bono Tarjeta Uruguay Social (transferencia a 87 mil familias vulnerables, de 50 a 200 USD).

Se brindó apoyo alimentario en períodos de vacaciones y durante el cierre de centros educativos, aunque se redujo significativamente el alcance del programa de alimentación escolar. No obstante, el conjunto de respuestas estatales es valorado como insuficiente por organismos académicos, científicos y sindicales, y varios partidos políticos (incluso integrantes de la alianza electoral que llevó al gobierno al actual presidente), así como organismos internacionales, destacándose la CEPAL (2021d). La existencia de una matriz de protección social ampliada y una institucionalidad fortalecida, son activos con los que contó el gobierno que comenzó dos semanas antes de la declaración de emergencia sanitaria, un activo nacional, como una suerte de herencia de los gobiernos anteriores (CEPAL, 2021d, 2021e). El Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS), creado en 2007, cuenta con servicios descentralizados en todo el territorio, tanto del sector público como del privado. Esto genera buenas condiciones de acceso a prestaciones del primer nivel de atención, así como acceso a tecnología médica de mayores niveles de complejidad (infraestructura como salas de CTI, respiradores, entre otros). Durante el 2020 se amplió la cantidad de camas de cuidados intensivos.
Cabe destacar que en el mes de abril se creó el Grupo Asesor Científico Honorario (GACH), que asesora científicamente a la Presidencia de la República, realizando recomendaciones en las áreas de salud, ciencia, educación, impacto social, entre otras. La figura del GACH ha sido clave en la discursividad sobre la pandemia desde los aportes de distintos referentes académicos a nivel nacional frente a la necesidad de resguardar a la población uruguaya de los distintos impactos de la emergencia sanitaria. Han sido clave los informes elaborados, teniendo en cuenta las distintas situaciones complejas a resolver, entre los que se destacan aportes científicos y recomendaciones en cuanto al retorno a la presencialidad en forma progresiva durante finales del primer semestre y segundo semestre de 2020.

Con relación al ámbito educativo, se suspendió la presencialidad en todos los niveles educativos, y se pasó al trabajo por medio virtual, donde se fueron utilizando diferentes herramientas y plataformas con el fin proteger la trayectoria educativa. En este sentido, Uruguay cuenta con cobertura a internet en todo el territorio y una accesibilidad muy alta. El Plan Ceibal, vigente desde 2008 en el país, que implica la cobertura del 100% de computadoras y tabletas para niñas y niños en el ámbito de la educación pública, también incluye redes ceibal en espacios públicos (antenas en plazas, escuelas) habilitando el acceso a internet. Si bien esto es una fortaleza como país, en el contexto de pandemia se ha evidenciado la ampliación de la brecha en el acceso desigual a la conectividad en muchas familias con niños y niñas en primera infancia.

A su vez, la vulnerabilidad del vínculo educativo a raíz de la pandemia, la detección de situaciones de violencia y maltrato han aumentado, indicándose que el mayor índice es de origen intrafamiliar (SIPIAV, 2021). Los protocolos y mapas de ruta de SIPIAV2, ANEP e INAU, que continúan vigentes, están previstos para un modo de actuación para un contexto de funcionamiento normal de los centros educativos, por lo

1 Por otro lado, se comprometieron 506 millones, un 9,95% del PBI, como fondo de garantías para préstamos empresariales. Sumando ambos conceptos, se llega a un 2,3% del PBI (MEF, 2021).

cual se entiende oportuno a nivel institucional establecer un procedimiento especial ante situaciones de violencia, en contexto de emergencia sanitaria ocasionada por el COVID-19 para todas las y los docentes que puedan tomar conocimiento de situaciones de riesgo para niñas, niños, adolescentes y/o familias. A su vez, fue elaborado un documento con aportes para pensar el apoyo y seguimiento biopsicosocial durante la emergencia sanitaria elaborado desde el Sistema Integral de Protección a la Infancia y a la Adolescencia contra la Violencia.

El 21 de mayo de 2020, se anunció el regreso paulatino a la presencialidad en distintos niveles del sistema educativo. El gobierno definió un plan en tres etapas, previamente se había iniciado el retorno a la presencialidad en algunas escuelas rurales. La segunda etapa, que se inició el 15 de junio de 2020, implica la vuelta a los centros de primera infancia e inicial de todo el país, públicos y privados (Presidencia de la República, 2020). Este proceso de regreso, contó con un marco de orientaciones previas en función de la organización del sistema educativo uruguayo. Es así que el CCEPI (2020) realizó un documento de recomendaciones para todos los centros de primera infancia, y cada uno de los tres organismos con competencia publicó orientaciones propias, en el marco del mismo (CEIP, 2020; INAU, 2020; MEC, 2020). Estos documentos tomaron en cuenta las recomendaciones emitidas por el GACH y, en algunos de los casos, de quienes trabajan en los centros.

A lo largo del período en que niños y niñas no asistieron, los equipos de trabajo de los centros se mantuvieron en funcionamiento, realizando distintos tipos de actividades y acciones. Una buena parte de las mismas tuvo que ver con sostener el vínculo socioeducativo con niños, niñas y sus familias. Es preciso tener en cuenta que el corte de la presencialidad se dio en el período de inicio, por lo que niños y niñas se encontraban transitando esta especial fase del año. Para muchos, además, en su integración a un centro de primera infancia.

Los equipos se abocaron a diseñar y llevar adelante una gran variedad de formatos, en general, basados en herramientas TIC, aprovechando las oportunidades existentes y valorando las posibilidades de las familias. Al mantenerse el servicio de alimentación, que tomó diversos formatos y frecuencia, se aprovecharon los encuentros para sostener pequeños intercambios y agregar valor a la entrega de alimentos, mediante kits de materiales con consignas u orientaciones, materiales informativos, entre otros.

Los organismos realizaron un conjunto de acciones de manera que se orientara el accionar de los equipos de trabajo, promoviendo el sostén del vínculo con la infancia y sus familias, así como el seguimiento de dichas acciones. Cada uno de ellos desarrolló estrategias complementarias, en algunos casos orientadas hacia el acompañamiento y sostén de los equipos, sugerencias metodológicas, difusión de acciones desarrolladas, entre otras.

A continuación, se presentan acciones y experiencias en distintos niveles, lo que conjuntamente conforman experiencias valiosas.

ACCIONES CENTRALES DE ORGANISMOS

En primer lugar, cabe señalar que algunos organismos a nivel central promovieron acciones de reconocimiento y fortalecimiento del trabajo de los equipos. En tiempos de nuevas exigencias y desafíos, en situación de tener que crear formas inéditas de desarrollar las tareas de educar y cuidar, el Programa Primera Infancia de INAU generó un boletín digital web, difundido por correo electrónico, con réplica mediante una lista de mensajería telefónica. Se realizaron más de 30 boletines desde el inicio del confinamiento hasta luego del regreso a la presencialidad, llegando a más del 70% de los centros.

Estos boletines tuvieron, como uno de sus cometidos, dar lugar a que los equipos, las trabajadoras y trabajadores de los centros de las distintas modalidades pudieran compartir sus iniciativas, las acciones

llevadas adelante. Utilizando registros fotográficos o fílmicos, en algunos casos con descripciones o narraciones que daban cuenta de las actividades, sus intencionalidades, desarrollos y valoraciones. Cada boletín presentaba varias propuestas desarrolladas, remitidas por parte de los equipos en forma voluntaria, lo cual indica que la iniciativa oficiaba de estímulo y reconocimiento de la tarea, especialmente en tiempos de cuidar a quienes cuidan.

Otra de las iniciativas desarrolladas por el Programa Primera Infancia de INAU fue la realización de documentos de orientación técnica metodológica destinada a los equipos de trabajo de los centros. A través de los mismos, se brindaron elementos, aportes concretos y conceptuales para el diseño y desarrollo de actividades y líneas de intervención en contexto de no presencialidad. También se elaboraron orientaciones para el trabajo con las familias de niños y niñas en este tiempo. Estos documentos aportaron a la tarea de los equipos en el trabajo conjunto con supervisores y supervisoras de los centros. En esta línea también se creó un repositorio de materiales bibliográficos, ubicando la formación permanente, compartida a la interna de cada equipo, como estrategia de cuidado y autocuidado.

Se destaca también la realización del programa televisivo TA, Tiempo de Aprender, de alcance nacional, emitido por señal abierta y también por internet, una iniciativa de CODICEN, realizada por CEIP, Plan Ceibal y Televisión Nacional Uruguay. Se trata de un programa diario dirigido a las familias con niñas y niños en edad escolar, a las comunidades educativas y a la opinión pública en general (ANEP, 11 de junio de 2020). Presenta propuestas lúdicas y artístico-expresivas, espacios tecnológicos, entrevistas y experiencias en la educación pública.

Esta articulación entre el Plan Ceibal y la ANEP permitió el desarrollo de ciclos de talleres y cursillos destinados a docentes de manera que se favoreciera el uso de herramientas informáticas y la plataforma educativa virtual con la que cuenta el país.

Boletines de Programa Primera Infancia, INAU

ACCIONES DIRIGIDAS A LAS FAMILIAS

Siguiendo con iniciativas llevadas a cabo por organismos centrales, se elaboraron distintas series de materiales orientadas a las familias. Entre ellas se destaca un conjunto de placas tituladas “24 Orientaciones para compartir con las familias de los centros de primera infancia en tiempos de quedarnos en casa” y “Casas seguras para la primera infancia durante la cuarentena”. Las mismas fueron diseñadas para ser difundidas mediante redes sociales digitales y aplicaciones de mensajería de telefonía celular. Estos materiales fueron utilizados por los equipos de diversas maneras, entre ellas presentándose en los breves momentos de encuentro cuando las familias se acercaban a los locales de los centros, convocadas, por ejemplo, para retirar alimentos o kits de materiales. En otros casos, fueron entregados en recorridos barriales. Todos estos encuentros muy cuidados, siguiendo protocolos desarrollados por los organismos estatales.

Varios jardines de infantes y escuelas con nivel inicial (CEIP-ANEP) elaboraron sus propios materiales de comunicación y apoyo a las familias ante las exigencias que se le planteaban con relación a la crianza y cuidado de sus hijos e hijas en el contexto de pandemia. Los mismos apuntaron a poder orientar en la importancia de brindar información sobre lo que estaba pasando, tener espacios de conversación sobre los miedos y tristezas que la situación les podría estar generando, las molestias y enojos por estar en casa y no poder ir al jardín. A su vez con relación a la reorganización en el hogar, el poder estructurar y mantener ciertas rutinas en el nuevo escenario de teletrabajo y crianza, habilitando nuevos espacios de juego, acercando algunas ideas para ello, sobretodo vinculadas a las tareas cotidianas de la casa.

Con relación a ello, otro nivel de intervención dirigido a los referentes familiares implicó el envío de recetarios, instrucciones para la elaboración de pinturas, masas u otros elementos con los cuales jugar y desarrollar actividades con los niños y las niñas, así como fichas con propuestas, reseñas de cuentos y cancioneros. También de orientaciones frente a situaciones de estrés, para la prevención de accidentes domésticos y otros aspectos.

Casas seguras para la primera infancia, INAU. Tomado de: https://mcusercontent.com/9e4c5a991be5070baf7b321be/files/8df22348-7ef6-4136-9d86-29b840f3c08f/Casassegurasparalaprimerainfancia-durantelacuarentena_orientaciones_2_.pdf

Fuente: II Seminario de Tecnologías en la Primera Infancia, CEIBAL y CFE-ANEP. Tomado de: https://www.youtube.com/watch?v=P5Uq8rSlVH8&t=1030s

Fuente: Boletín de Programa Primera Infancia 11, INAU, 2020. Tomado de: https://mailchi.mp/inau/mensaje-de-whatsapp-para-ponerle-color-a-una-tarde-gris-programa-de-primera-infancia

Por otro lado, entre las preocupaciones recogidas se encuentran la dificultad de acceso a alimentos y elementos para jugar por una parte significativa de la población. En el primer caso, como política pública de atención y educación a la primera infancia, los centros dependientes de INAU y algunos de ANEP cuentan con servicio de alimentación que fue sostenido de diversas maneras, tanto con la entrega de alimentos cocinados y preparados en viandas que se entregaron diariamente, como canastas alimentarias y/o bonos. Estas entregas posibilitaron encuentros, breves y ajustados a los protocolos sanitarios establecidos, entre integrantes de los equipos y las familias, que fueron aprovechados para dialogar, proporcionar kits de materiales, préstamo de libros, entrega de orientaciones, sugerencias de actividades, juegos, entre otros. También, en algunos casos, dieron lugar a intervenciones específicas frente a situaciones planteadas por las familias o detectadas por los equipos, generando una importante cantidad de intervenciones o derivaciones psicosociales.

ACTIVIDADES DIRIGIDAS A NIÑOS Y NIÑAS

El alcance del trabajo y las posibilidades del documento, no permiten presentar la diversidad de propuestas, a través de las cuales se buscaba sostener el vínculo con los niños y las niñas, así como con sus familiares. Debido al tramo etario todas las propuestas relevadas ubicaron a las personas adultas como mediadoras o facilitadoras. Se presenta un abanico de experiencias que intenta dar cuenta de lo realizado por educadores, educadoras y otras personas que integran los equipos.

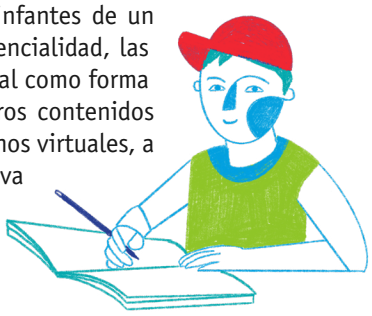
En las entrevistas realizadas se recoge un desafío en cuanto a pasar a la virtualidad un conjunto de propuestas que se sustentan en la presencialidad, por la propia naturaleza del desarrollo humano, al dirigirse a personas en los primeros años de vida. Lo concreto, lo corporal, lo perceptivo, el lugar de la voz y la cercanía, entre otras tantas cuestiones, es insustituible. Se relevaron un conjunto de acciones que utilizaron plataformas digitales de información y comunicación para sostener el vínculo y promover prácticas educativas y de cuidados. Como ya se señaló, el país cuenta con un importante desarrollo de la red de telecomunicaciones, alta accesibilidad a internet, y un conjunto de plataformas educativas virtuales públicas que fue fundamental para el trabajo desde la virtualidad.

En este proceso, los centros educativos se encontraron con el desafío de la comunicación a través de TIC, que resolvieron utilizando diversas formas y medios: plataforma virtual CREA, canal de video, videollamadas y mensajería.

En los casos relevados, se encuentra una preocupación por la comunicación con las familias y la accesibilidad, así como con la vinculación con los niños y las niñas desde la distancia física, la ausencia de la corporalidad y la utilización de las pantallas como promotoras de actividades fuera de las mismas, en interacción con los espacios y materiales del hogar, e integrantes de las familias. Un denominador común tuvo que ver con presentar a los referentes familiares las propuestas, las intencionalidades educativas, los recorridos definidos o posibles y la sistematización; así como la interacción mediante retroalimentaciones.

En los jardines de infantes y clases de inicial de escuelas, cobraron especial relevancia las propuestas en plataforma virtual educativa CREA del plan Ceibal. Dicha plataforma implica un entorno de aprendizaje colaborativo, en el cual estudiantes y docentes pueden comunicarse e intercambiar experiencias. Cabe señalar que en muchos casos fue necesario previamente generar materiales explicativos acerca de cómo utilizar la plataforma, para lo cual se utilizaron canales de comunicación a través de mensajería celular. Así como la tarea llevada adelante por docentes en la creación de contenidos, afrontando el desafío de la edición de video, imágenes, entre otras tantas alternativas exploradas.

A modo de ejemplo de las variadas experiencias realizadas, en un jardín de infantes de un departamento aledaño a la capital del país, desde antes del paso a la no presencialidad, las maestras se encontraban interesadas en incorporar el uso de la plataforma virtual como forma de cuidar el ambiente, además de la posibilidad de compartir canciones y otros contenidos multimedia que fueran parte de la propuesta. Apuntaban a la creación de cuadernos virtuales, a la construcción colectiva por parte de niños, niñas y sus familiares. Esta iniciativa prontamente cobró una relevancia mayor a la pensada, con la declaración



de la epidemia. Las primeras propuestas implicaron la publicación de canciones y cuentos que hicieran lugar a las emociones, a los sentimientos asociados a la nueva situación. A través de propuestas de expresión plástica, invitaron a exteriorizar lo que se estaba sintiendo, a modo de ejemplo, "el gráfico del corazón". La retroalimentación por parte de las familias indicaba que las niñas y los niños demandaban y precisaban ver y escuchar a las maestras, con lo cual comenzaron a generar videos, grabando lecturas y narraciones de cuentos, así como otro tipo de contenido asociado a los miniproyectos que cada grupo fue desarrollando. Desde los hogares también se generaron grabaciones que fueron enriqueciendo el intercambio, dando cuenta de lo realizado por cada uno de los niños y niñas y sus familias.

Con relación a las emociones vividas en la etapa de quedarse en casa y no poder ir al jardín, otra experiencia retoma el tema del retorno a la presencialidad, con la consulta a niños y niñas de 3, 4 y 5 años sobre sus percepciones y vivencias en ese tiempo. De los datos recogidos se destaca cuánto extrañaron no poder jugar y estar con sus pares, con sus docentes, ir al centro educativo, disfrutar del patio y de sus juegos.

En otro jardín de infantes localizado en la zona oeste del país, desde un comienzo se buscó dar cuenta de los intereses de niños y niñas, a través del proyecto de fortalecimiento del trabajo compartido con las familias "Juntos Podemos". La planificación incluyó la creación de recursos digitales que promovieron la utilización de materiales de uso cotidiano, con el objetivo de cuidar el tiempo de exposición a las pantallas por parte de niños y niñas, una suerte de desafíos a realizar en cada hogar. Cada uno de ellos se encontraba asociado a la construcción de identidad, como parte del proyecto institucional. Dando lugar a aprendizajes a través de distintos abordajes, la expresión plástica y las artes visuales, como, por ejemplo, realizar un autorretrato, presentar la historia del nombre y de la familia, gustos y preferencias, medir y representar el cuerpo, entre otros.

Cabe destacar el registro de esta experiencia de trabajo en la virtualidad que surge desde otro jardín de infantes de la capital. Al retorno a la presencialidad se retoma la elaboración de "portfolios" de cada niño y niña, como técnica de documentación del proceso realizado por cada uno en su tránsito por el jardín. Se decide incluir imágenes y registros de dicho trabajo realizado: algunas de las canciones enviadas, fotos de los momentos de encuentro en el aula virtual, los dibujos y cuentos trabajados. Además de la importancia del registro desde esta documentación de la continuidad educativa lograda, sin duda, es un valioso aporte para la integración de esta experiencia de vida tan significativa que ha implicado el contexto de la pandemia.

Este tipo de propuestas fue desarrollado por educadores y educadoras, con diferentes énfasis, técnicas, recursos y estrategias.

En el caso de los centros que trabajan con niños y niñas en el primer tramo etario, hasta los 3 años, por las características propias se enfatizó en sostener el vínculo a través de videos preparados por parte de educadoras y educadores. Así, casi todos los centros realizaron filmaciones de cancionados, narraciones y lectura de cuentos. En algunos casos se realizaron videos singularizados, con contenidos personalizados, que recuperaban anécdotas de situaciones vividas por cada niño o niña, presentando los espacios de juego, materiales, objetos, juguetes preferidos, e incluso rememorando algunas actividades o juegos realizados. En otros casos se recuperaron experiencias colectivas.

Desde los distintos centros y programas de AEPI el repertorio es muy amplio y diverso. A modo de inventario se encontraron videos con presentaciones de títeres sobre cuentos clásicos o creados para la ocasión, juegos de manos y dedos, juegos corporales, canciones cantadas con o sin instrumentación, saludos, grabaciones singularizadas recogiendo la experiencia personal de cada niño, niña y familia. También se hicieron llegar videos y canciones seleccionados de los repertorios de cada centro, así como espectáculos virtuales que fueron surgiendo en ese tiempo.

Por otro lado, se recogen propuestas con las cuales se buscaba promover el intercambio, la exploración, el juego corporal, la expresión creadora. Desde recetas para elaborar distintos tipos de masas y pinturas para ser utilizados en familia, consignas de juegos de crianza, fantasía, representación de roles, transformación de espacios y materiales.

Video invitando al juego "Hagamos barcos y catalejos". Fuente: Boletín de Programa Primera Infancia 4, INAU, 2020 Disponible en: https://mailchi.mp/f5c1bb023b6c/mensaje-de-whatsapp-para-compartir-con-los-centros-de-primera-infancia-desde-el-programa-de-primera-infancia-de-inau-3920817

Así, educadoras y educadores utilizaron telas, sábanas, cajas y todo tipo de objetos de fácil acceso para transformarlos en barcos, casas, fuertes. Indígenas, astronautas, piratas y tantos otros personajes fueron encarnados con el fin de convocar al juego, a la representación dramática, la fantasía creadora.

Cacerías de objetos, construcciones, elaboraciones pictóricas, producciones plásticas con materiales y técnicas diversas fueron promovidas a través de afiches, llamadas, videollamadas y filmaciones.

Las videollamadas en pequeños grupos o incluso individuales fueron utilizadas como una forma de intercambio en tiempo real. En la cual hicieron lugar al encuentro, al diálogo y la palabra.

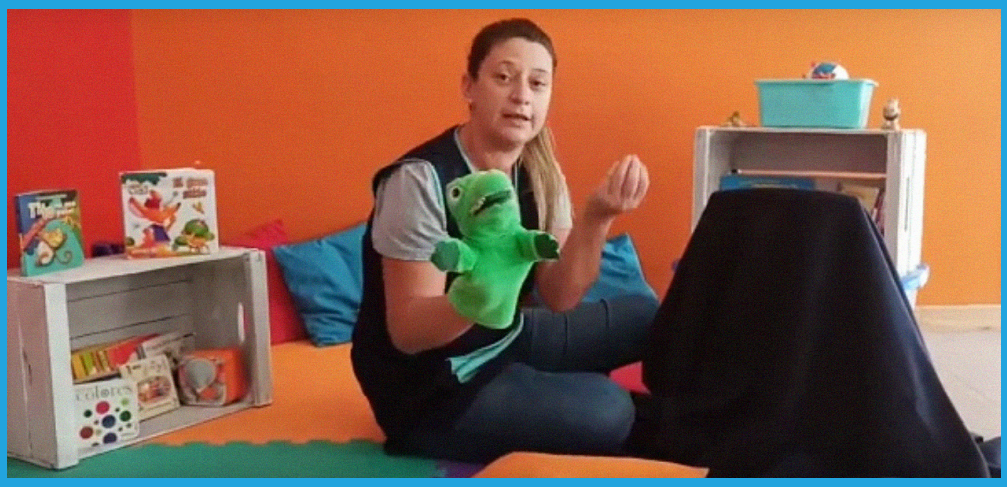
Recetas para cocinar conjuntamente con los niños y las niñas fueron presentadas a través de videos filmados en las cocinas de los centros, de manera que promovieran formas diversas de compartir el tiempo en los hogares, haciendo lugar al encuentro intrafamiliar, resignificando una tarea cotidiana.

EL RETORNO A LA PRESENCIALIDAD

Las acciones asociadas al regreso a la presencialidad ameritan un desarrollo que excede a las posibilidades de este documento. No obstante, es pertinente resaltar algunas de ellas. Además de los protocolos y documentos generales ya mencionados, en los espacios de coordinación política se generaron orientaciones específicas para todo el tramo desde el nacimiento hasta los seis años, que luego fueron ajustados a cada uno de los dos segmentos por parte de los organismos competentes. Estos fueron publicados de manera que los equipos de los centros los conocieran, así como la población en general.

Se realizaron documentos con orientaciones técnicas y metodológicas, incluyendo aspectos didáctico-pedagógicos, psicosociales, para la planificación y organización del retorno, tanto con relación a lo específico del trabajo con los niños y las niñas, como con sus familias y las comunidades educativas.

Los equipos debieron presentar su proyecto de retorno que incluyó diversas dimensiones, entre ellas la situación del personal, locativa y de materiales; plan de higienización y mantenimiento; organización de horarios de asistencia de niños y niñas, y si fuera necesario, de adultos referentes, con relación a la superficie disponible para cada grupo; estrategias de comunicación con las familias.



Actividad de títeres de guante. Boletín de Programa Primera Infancia 13, INAU, 2020. Disponible en: https://mailchi.mp/0fb11a88769a/mensaje-de-whatsapp-con-crnicas-y-canciones-de-los-centros-de-primera-infancia-programa-de-primera-infancia-de-inau

En cuanto a las acciones educativas, se encontraron múltiples referencias a la capitalización de la tarea llevada a cabo durante el período de no presencialidad. Se recuperó y actualizó lo realizado, a través de producciones en diversos formatos. Así, se registraron instalaciones, paneles documentales, carteleras, recorridos, realizados con materiales que fueron proporcionados a niñas y niños por parte de los equipos, objetos creados por las familias, niños y niñas, entre otros. También se constatan proyecciones de grabaciones de los videoencuentros, canciones, juegos, rimas, dramatizaciones, así como salas y otros espacios montados con materiales y objetos significativos, vinculados al tiempo de confinamiento, como a la presencialidad anterior.

Actividad de receta: haciendo masa. Fuente: Boletín de Programa Primera Infancia 8, INAU, 2020. Disponible en: https://mailchi.mp/ee4e184f0b06/mensaje-de-whatsapp-para-los-centros-de-primera-infancia-especial-de-cierre-de-semana-programa-de-primera-infancia-de-inau-3937181

CONSIDERACIONES FINALES: APRENDIZAJES Y DESAFÍOS

Desde la certeza de que los procesos sociales y políticos son complejos, y que adquieren particularidades en cada territorio, la tarea de síntesis emprendida con la realización del presente documento intenta dar cuenta de experiencias de los países abordados, impulsadas por el Estado, así como por actores colectivos y singulares, poniendo en valor el trabajo desarrollado en un período de excepción en la vida social. En ese sentido, se presentan aprendizajes y desafíos de manera que la reconstrucción de experiencias permita avanzar en la construcción de más y mejores respuestas a las infancias.

En términos generales ambos países se encontraban al inicio de la pandemia en un proceso de fortalecimiento de las políticas y programas de AEPI. Se puede inferir que ello implicó una base de sostén para muchas de las respuestas que se dieron para poder enfrentar los efectos de la pandemia en la infancia. Sin embargo, estos niveles de respuesta se vieron limitados y con pocas posibilidades de crecimiento en la medida en que no se incrementaron los esfuerzos de coordinación intersectorial, ni los programas, ni la inversión en gasto público dirigido a la infancia.

Un primer aspecto a señalar tiene que ver con la **presencia y fortaleza del Estado y las políticas públicas**. En el caso de Uruguay, las políticas de infancias existentes oficiaron de malla de protección y posibilitaron que los organismos estatales competentes pudieran dar respuestas, en términos de orientaciones específicas, para la organización de la continuidad del trabajo socioeducativo en el período de confinamiento en forma coordinada. Así, los trabajadores y trabajadoras de los centros pudieron llevar adelante la tarea de sostener el vínculo con niños y niñas y sus familias, a través de un repertorio de propuestas y acciones diversas durante los meses de confinamiento y no presencialidad.

Pero cabe consignar que se debería mantener y reforzar la presencia del Estado, de manera que los avances del mismo, a través del impulso al desarrollo de políticas públicas que permitieron dar respuestas prontas y certeras, no se debiliten y pongan en riesgo que el efecto inercial de los progresos se agote. Al respecto, lamentablemente, en Uruguay, el cambio de gobierno en el año 2020 y el cambio en la orientación de muchas de estas políticas, no va en el sentido de fortalecer el sistema de protección social. Se viene asistiendo al desmantelamiento de muchos de los programas dirigidos a la infancia y las familias, así como al deterioro del presupuesto destinado al gasto público social que permita atender los efectos de la pandemia y la promoción de bienestar en general.

En el caso de Bolivia, el reconocimiento que se otorga a las comunidades, pueblos indígenas y a los gobiernos municipales en cuanto a su autonomía, posibilitó la organización de propuestas desarrolladas en contexto de pandemia con el fin de dar continuidad a la atención. Sin embargo, la débil malla de protección social, en particular en cuanto a políticas públicas orientadas a la educación en el tramo etario del nacimiento a los 3 años, incide en la ausencia de propuestas adecuadas para sostener el vínculo educativo y de cuidados.

Contar con un conjunto de protocolos de protección para niños y niñas en lo que refiere al cuidado integral en cuanto a la seguridad, educación, salud y desarrollo, constituye un desafío para el Estado boliviano. Se agrega la necesidad de implementar acciones que regulen el proceso educativo en el nivel de Familia Comunitaria no Escolarizada, ya que los centros infantiles que atienden niños y niñas no cuentan con regulación del Ministerio de Educación. Situación que vulnera la calidad de la atención y que impacta en el derecho a una educación que contemple las necesidades específicas en un momento de la vida en donde se ponen en juego aspectos fundamentales para promover un desarrollo integral de niños y niñas.

Haciendo foco en los aprendizajes y desafíos en medio de un contexto tan complejo, en ambos países, se hace necesario destacar el papel protagónico de las trabajadoras y los trabajadores de los centros de atención y educación de la primera infancia, quienes prontamente asumieron el desafío de transformar sus prácticas ajustándose a las condiciones impuestas por la coyuntura, diseñando y llevando adelante propuestas socioeducativas no convencionales. A saber, el reconocimiento a la tarea a través de iniciativas que den visibilidad a las **prácticas situadas en un contexto cultural y socio histórico** que les dan una importancia no globalizada permite, además, la construcción y circulación de conocimientos adecuados con relación a las concepciones de cada pueblo, en un sentido antropológico.

Se recuperan aprendizajes de relevancia como consecuencia de la mayor visibilización de la tarea que realizan los centros, los educadores y las educadoras. Ese mismo aumento de la publicidad de la tarea aparece como un valor, en una suerte de consecuencia positiva de la dolorosa situación en la que se encuentra inmersa toda la población. Se constata un **mayor reconocimiento positivo de parte de las familias y las comunidades sobre quienes trabajan en AEPI**, así como sobre los mismos centros y las propuestas que llevan adelante. Esta situación, que puede ser pensada como paradójica, se presenta como un desafío hacia el futuro, en tanto se valora como un avance en términos pedagógico-políticos.

La situación de no presencialidad y la búsqueda de alternativas llevó a fortalecer la comunicación con los referentes de crianza. Se ha promovido el **diálogo en forma más fluida y sostenida con las familias** por parte de los equipos. En tal sentido, se está frente a un doble desafío, ético y político, lograr que este avance se consolide y no sea algo meramente coyuntural, ya que se trata de principios de la atención y educación en la primera infancia, que interpelan las prácticas singulares e institucionales.

Cuando los equipos, las educadoras y educadores se vieron frente a la necesidad de construir nuevas formas de desarrollar sus prácticas, **se fortaleció la tarea compartida**. Si bien la cultura de la colaboración es un rasgo característico, aparece como elemento fortalecido en este tiempo de excepcionalidad. Sin duda que, otra vez, aparece el desafío de sostener y fortalecer el trabajo colaborativo en cada centro que fue señalado como fortaleza.

Muchas de las experiencias que se realizaron implican formas de comunicación e interacción con las familias, que por un lado no se desarrollaban, o que eran excepcionales. En tal sentido, se destaca positivamente el mayor conocimiento de las circunstancias de vida y de las familias de los niños y las niñas, favoreciendo la mayor contextualización de las propuestas, posibilitando, además, ajustar las respuestas que van más allá de lo educativo en sentido estricto.

Educadores y educadoras, maestras y maestros, y otros integrantes de los equipos de los centros debieron fortalecerse en el uso de herramientas informáticas y plataformas virtuales como manera de promover **acciones que permitieran sostener los vínculos y las experiencias educativas**, a la vez que se llevó adelante el acompañamiento a referentes familiares de manera que fortalecieran sus capacidades de crianza y educación. Se trató de un gran desafío, sobre la base de algunos aprendizajes y muchas incertidumbres, específicamente en el tramo etario en cuestión. Demandó creatividad y esfuerzo para la elaboración de contenidos y propuestas que llegaran a través de medios no convencionales, y en particular pantallas, pero que provocaran actividad fuera de ellas. Se hace visible el **desafío de seguir investigando acerca del uso de las TIC en la primera infancia**, especialmente en contextos educativos, así como incorporar o profundizar este elemento en las formaciones de los trabajadores y trabajadoras de AEPI.

Relacionado con el aspecto señalado, se destaca el compromiso de los equipos y las organizaciones que llevan adelante los centros de educación y cuidados. Los estudios sobre el uso del tiempo, asunción de responsabilidades parentales y domésticas señalan unánimemente una fuerte asimetría entre varones y mujeres. Teniendo en cuenta que la gran mayoría de quienes trabajan en primera infancia son mujeres, merece especial reconocimiento en las

decisiones y acciones por parte de los Estados. Así como la mayor carga de trabajo relacionada con el paso a la virtualidad; el uso, en muchos casos, de recursos propios (equipos, fungibles, servicio de conexión, entre otros), y la invasión en los tiempos y espacios privados.

Finalmente, con relación al **retorno a la presencialidad**, es preciso señalar que se encuentra asociado directamente al estado sanitario, así como al conjunto de condiciones materiales, sociales y políticas. Entre ellas el ritmo de contagios, la cantidad de casos activos, el nivel de vacunación, en particular de trabajadoras y trabajadores de la educación. Por lo tanto, el retorno a la presencialidad requiere:

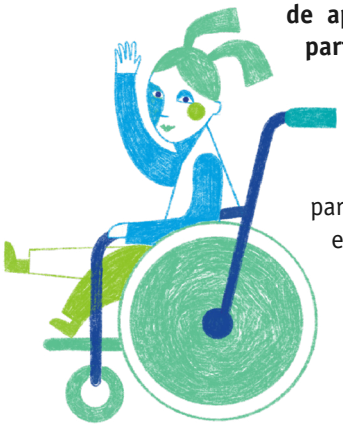
- Una gradual incorporación de los niveles, considerando la territorialización.
- La toma de decisiones en base a información y conocimiento científicamente validado.
- Participación de actores sociales y políticos en la toma de decisiones.
- La articulación entre los actores directos, locales y los organismos centrales, en el marco de las normativas. Ciertos niveles de autonomía y autogestión favorecen las mejores respuestas, así como los prontos diagnósticos, ratificaciones y rectificaciones en las rutas trazadas.
- Protocolos claros, conocidos por las personas involucradas en los distintos roles.

Garantizar las mejores respuestas a la infancia en general, desde el enfoque de derechos, no implica ofrecer lo mismo a todos y todas, sino lo más adecuado y ajustado a cada situación. En tal sentido, la creatividad se hace necesaria, así como decisiones que se apoyan en el marco de las discriminaciones positivas. Los diagnósticos son cruciales, tanto a nivel macro como micro, para definir prioridades y diseñar respuestas.

Contar con monitoreo y seguimiento permanente acerca de cada centro, en cuanto al estado del personal, los niños, niñas y sus familias, con protocolos de acción frente a contagios, así como pautas de funcionamiento claras conocidas por cada comunidad educativa. En el mismo sentido, las **estrategias de cuidado de quienes cuidan y educan**, incluyendo en esto la dotación de recursos materiales y humanos, permiten crear entornos seguros para niños, niñas y equipos de los centros.

En suma, el contexto de emergencia sanitaria y sus impactos de diversa índole en la vida de las personas, en su cotidianeidad, circulación social, encuentro y socialización, entre tantos otros, **refuerza la importancia de los centros socioeducativos para la primera infancia**. Centros pensados y organizados para promover la educación y proveer cuidados promotores de desarrollo y aprendizajes. Con personas formadas, si bien con diferencias significativas en la región, para desarrollar una tarea educativa intencionada y cuidada, desde marcos y orientaciones específicas que incluyen el lugar central del juego, el cuerpo, las relaciones interpersonales, la expresión creativa, la exploración, promoción de autonomía, creatividad, fantasía e imaginación, la cooperación, entre otras.

Queda de manifiesto la relevancia de estos centros educativos, también, por formar parte de la organización familiar. Así como por un conjunto amplio de acciones que llevan adelante, que trascienden la tarea educativa. En muchos casos, se trata de políticas públicas integrales, que forman parte de la malla de protección social y permiten avanzar en términos de bienestar.



Asimismo, **queda expuesta la dificultad de los gobiernos para implementar programas de apoyo para el cuidado de las niñas y los niños de la primera infancia por parte de las familias**: licencias parentales, reducción de la jornada laboral, apoyo, recreación, acompañamiento a las infancias y sus familias, entre otras. Lo cual desafía fuertemente a las familias cuando deben conciliar las demandas laborales (presenciales y no presenciales) y los cuidados, especialmente en tiempos de no presencialidad en los centros de AEPI. De esta manera los centros de AEPI parecerían ser la única opción. Algunas organizaciones sociales, entre las cuales se encuentran sindicatos, organizaciones feministas, y la propia OMEP (2020) y OMEP Uruguay (2020), se expresaron en tal sentido.

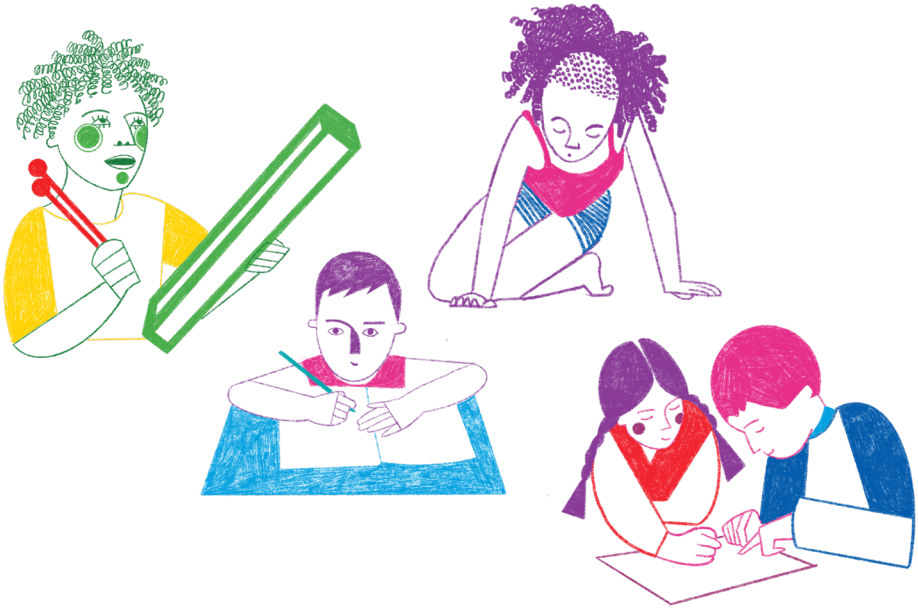
Otro aspecto que ha quedado de manifiesto hace referencia a **la articulación de**

políticas públicas y la intersectorialidad. La integración con el sector salud es fundamental en esta fase de la vida. También que cuando la intersectorialidad incorpora a otras arenas de política pública, se logran respuestas de mayor calidad e integralidad. Las acciones comunitarias posibilitaron sostener y sostenerse en tiempos de incertidumbre, cuando el Estado no ofrece respuestas acordes a las necesidades. Estas respuestas de base territorial, local impactan en múltiples dimensiones de la vida de las personas y familias.

Se visualiza el **rol protagónico de quienes trabajan en los centros infantiles, como sostén de vínculos positivos, promotores de bienestar y seguridad**. Trabajadores y trabajadoras que se encuentran inmersos/as en las mismas incertidumbres, ansiedades y temores, pero que a pesar de ello buscan cotidianamente formas de seguir atendiendo y ofreciendo experiencias de inclusión y calidad a millones de niñas y niños a lo largo y ancho de la región.

En este horizonte, **se presenta como desafío, en las buenas prácticas de la AEPI, la necesidad de ser vigilantes en la pandemia y/o retorno seguro**, de las interacciones que se promueven y suscitan en el ejercicio al derecho, al cuidado y a la educación infantil alertando sobre las concepciones tecnocráticas que menoscaban este derecho, y priorizando enfoques de interacción constructiva, de cercanía y empatía que den cuenta de la potencia relacional que podemos construir conjuntamente.

El papel de las comunidades, los colectivos de trabajadoras y trabajadores, y las organizaciones sociales relevadas en el presente trabajo, debe ser un punto de partida para el diseño de políticas públicas, que, sin desconocer la relevancia y pertinencia cultural y política de las mismas, permitan ampliar el Estado y de esa manera avanzar en términos de derechos de las infancias.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEP (2020). **Guía ante situaciones de violencia en los hogares durante la emergencia sanitaria**. En: https://www.anep.edu.uy/15-d-noticias-ddhh-covid19informaci-n/gu-ante-situaciones-violencia-en-hogares-durante-emergencia

ANEP (11 de junio 2020). **"TA": Nueva propuesta audiovisual educativa en la televisión pública**. En: https://www.anep.edu.uy/15-d/ta-nueva-propuesta-audiovisual-educativa-en-televisi-n-p-blica

Borón, A. (2003). **La transición hacia la democracia en América Latina: problemas y perspectivas**. En Borón, A. (2003) Estado, capitalismo y democracia en América Latina. Buenos Aires: CLACSO. En: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/se/20100529022319/9capituloVII.pdf

Bronfenbrenner, U.; Morris, P.A. (2006). **The bioecological model of human development**. En R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), Handbook of child psychology: Theoretical models of human development (p. 793–828). EEUU: John Wiley & Sons Inc.

Busso, M., y Messina, J. (Eds.) (2020). **La crisis de la desigualdad: América Latina y el Caribe en la encrucijada**. Estados Unidos: BID. En: http://dx.doi.org/10.18235/0002629

Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación (2020) **Agenda de Política Pública Educativa**. Mesa de Educación para Primera Infancia.

CCEPI (2020). **Recomendaciones para el retorno gradual de actividades presenciales en Centros de Primera Infancia**. En: https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/

CEIP (2020). **Protocolo de aplicación para el reintegro de estudiantes a centros educativos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y a centros educativos habilitados o autorizados, en el marco de la pandemia COVID-19**. En: https://www.dgeip.edu.uy

CEPAL (2016). **La matriz de la desigualdad social en América Latina**. En: https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40668

CEPAL (2020) **Informe especial COVID-19: Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19**. En: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45938/4/S2000550_es.pdf

CEPAL (2021a). **Anuario estadístico 2020**. En: https://estadisticas.cepal.org/cepalstat/

CEPAL (2021b). **Construir un futuro mejor: acciones para fortalecer la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Cuarto informe sobre el progreso y los desafíos regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe**. En: https://repositorio.cepal.org/handle/11362/46682

CEPAL (2021c). **Panorama Social de América Latina 2020**. En: https://repositorio.cepal.org/handle/11362/46687

CEPAL (2021d). **Enfrentar los efectos cada vez mayores del COVID-19 para una reactivación con igualdad: nuevas proyecciones**. En: https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45782

CEPAL (2021e). **CEPAL: la respuesta del Uruguay frente a la pandemia del COVID-19**. En: https://www.gub.uy/ministerio-relaciones-exteriores/sites/ministerio-relaciones-exteriores/files/documentos/noticias/CEPAL%20-%20la%20respuesta%20del%20Uruguay%20frente%20a%20la%20pandemia%20del%20COVID%2019.pdf

CEPAL y UNICEF (2012). **Pobreza infantil en pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina**. Santiago de Chile: CEPAL. En: https://repositorio.cepal.org/handle/11362/3981

CLADE, OMEP, EDUCO (2018). **El Derecho a la Educación y al Cuidado en la Primera Infancia: Perspectivas desde América Latina y el Caribe**. São Paulo. En: https://redclade.org/wp-content/uploads/Derecho-a-

la-Educacion-y-al-Cuidado-en-la-Primera-Infancia.pdf

De la Cruz Prego, F. (2019). **Una década de construcción del Estado desarrollista post-neoliberal en Bolivia: luces, sombras y faros**. Documentos de Trabajo nº 18 (2ª época), Madrid: Fund. Carolina. En: https://doi.org/10.33960/issn-e.1885-9119.DT18

FAO, FIDA, OPS, WFP, y UNICEF (2020). **Panorama de la seguridad alimentaria y nutrición en América Latina y el Caribe 2020**. Santiago de Chile. En: https://doi.org/10.4060/cb2242es

Filgueira, F. (1998). **El nuevo modelo de prestaciones sociales en América Latina: Eficiencia, residualismo y ciudadanía estratificada**. En Roberts, B. (Ed.) Ciudadanía y Política Social Latinoamericana. Costa Rica: FLACSO/SSRC. En: https://blogs-fcpolit.unr.edu.ar/politicasocial1/files/2015/03/Filgueira-El-nuevo-modelo-de-prestaciones-sociales-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf

Filgueira, F. (2015). **Modelos de desarrollo, matriz del Estado social y herramientas de las políticas sociales latinoamericanas**. En S. Cecchini (Ed.), Instrumentos de protección social: Caminos latinoamericanos hacia la universalización (pp. 49-126). Santiago de Chile: CEPAL. En: https://repositorio.cepal.org/handle/11362/39671

Heckman, J. J., y Masterov, D. V. (2007). **The Productivity Argument for Investingin Young Children**. Review of Agricultural Economics, 29(3), 446–493. En: https://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_Masterov_RAE_2007_v29_n3.pdf

Heckman, J. J. (2014). **Giving Kids a Fair Chance Early in Life: A Strategy that Works**. En Annual meeting. Chicago: American Association for the Advancement of Science. En: http://www.researchgate.net

INAU (2020). **Comunicado Nº 22 - Orientaciones para el retorno a las actividades presenciales en centros de tiempo parcial y de atención en comunidad**. En: https://www.inau.gub.uy

INE Bolivia (s.f.). **Variable NyPIOC**. En: http://datos.ine.gob.bo/redbol/censos/cpv2012/NyPIOC.pdf

INEEd (2021). **Mirador Educativo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa**. En: https://mirador.ineed.edu.uy/indicadores/

Jara, O. (2010). **Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias**. En: https://www.kaidara.org/

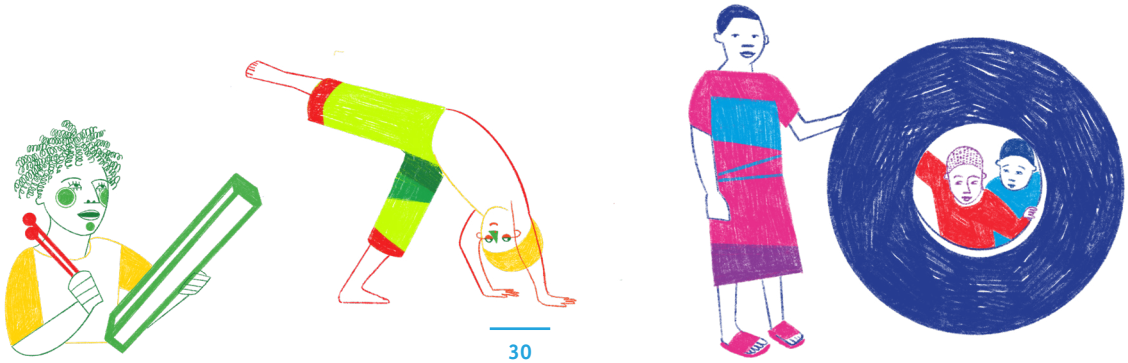
López Boo, F. (2020). **Políticas de primera infancia para la pospandemia**. En E. Levy Yeyati y S. Guilera (Eds.) Pospandemia: 53 políticas públicas para el mundo que viene. Buenos Aires: Universidad Torcuato Di Tella. En: http://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/4570/1/Libro%20completo.pdf

Martínez, J. P., y Casalí, P. (2019). **Informalidad y políticas para la formalización laboral en Uruguay: 2005 - 2016**. Santiago de Chile: OIT y MTSS. En: https://www.ilo.org/santiago/WCMS_734261/lang--es/index.htm

Martínez Franzoni, J, y Sánchez-Ancochea, D. (2016). **The Quest for Universal Social Policy in the South: Actors, Ide-as and Architectures**. Cambridge UniversityPress. En: https://www.researchgate.net

Martínez Franzoni, J. (2006). **Regímenes de bienestar en América Latina: ¿Cuáles son y cómo son? Madrid: Instituto de Investigaciones Sociales/Fundación Carolina**. En: https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/08/DT11.pdf

Mattioli, M. (2019). **Los Servicios de atención y educación de la primera infancia en América Latina**. Serie: Análisis comparativos de políticas educativas. UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina. En: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375588



Mayol, M., Marzonetto, G., y Quiroz, A. (2020). **La Educación Inicial en los Sistemas Educativos Latinoamericanos para los Niños y Niñas de 3, 4 y 5 años**. Serie: Análisis comparativos de políticas educativas. UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina. En: https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativos%20-%20PI%20-%20Mercedes%20Mayol.pdf

MEC (2020). **Protocolo Centros de Educación Infantil Privados Ministerio de Educación y Cultura**. En: https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/

Midaglia, C., Antía, F., Carneiro, F., Castillo, M., Fuentes, G., y Villegas Plá, B. (2017). **Orígenes del bienestar en Uruguay: explicando el universalismo estratificado**. (Documento de Trabajo (On Line) / FCS-ICP; 01/17). Udelar, FCS-ICP. En: https://hdl.handle.net/20.500.12008/19977

Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia (2014a). **Lineamientos y orientaciones metodológicas educación inicial en familia comunitaria escolarizada**. En: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/bo_0275.pdf

Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia (2014b). **Lineamientos y orientaciones metodológicas de educación inicial en familia comunitaria no escolarizada**. En: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/bo_0276_0.pdf

Ministerio de Educación Bolivia (2020). **Comunicado de Clausura de la gestión educativa**. En: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/bolivia_-_suspension_de_clases.pdf

Ministerio de Educación Bolivia (2020). **Decreto ministerial**. En: https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=4587:gobierno-anuncia-la-clausura-de-la-gestion-educativa-2020&catid=182:noticias&Itemid=854

Ministerio de Educación y Cultura. Uruguay (2008). **Primer censo nacional de Centros de Educación en la Primera Infancia 2007**. Informe de resultados. Montevideo: MEC. En: https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/1er-censo-nacional-2007.pdf

Ministerio de Educación y Cultura. Uruguay (2020). **Anuario Estadístico de Educación 2018 - Actualización junio 2020**. En: https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/datos/anuario-estadistico-educacion-2018

Mirza, Ch. A. (2014). **(Re) construcción de las matrices de bienestar en América Latina: los dilemas de las izquierdas latinoamericanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. En: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/se/20100529022319/9capituloVII.pdf

Myers, R. (1993). **Los doce que sobreviven**. Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el Tercer Mundo. Washington: Organización Panamericana de la Salud; Organización Mundial de la Salud.

OEI (2019). **Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2019. Seguimiento de las Metas Educativas 2021 y su articulación con el ODS4**. Madrid: OEI. En: https://oei.int/downloads/blobs/eyJfcmFpbHMiOnsibWVzc2FnZSI6IkJBaHBBc0VxIiwiZXhwIjpudWxsLCJwdXIiOiJibG9iX2lkIn19--47952ac24a0ff5e70e228b315d8be6465120f9f3/Miradas%202019.pdf

OIT (2020). **Bolivia: Programa de acción 2020/2021**. En: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_733194.pdf

OMEP (2020). **Educación y cuidado de la primera infancia en tiempos de COVID-19**. En: https://omepworld.org/es/papel-de-posicion-educacion-y-cuidado-de-la-primera-infancia-en-tiempos-de-covid-19/

OMEP Uruguay (2020). **OMEP Uruguay ante la apertura de centros de Atención y Educación en la Primera Infancia y Educación Inicial**. En: http://www.omep.org.uy/wp-content/uploads/2015/06/COMUNICADO-APERTURA-CENTROS-PRIMERA-INFANCIA.pdf

ONU: Comité de los Derechos del Niño (2006), Observación general Nº 7 (2005): **Realización de los derechos del niño en la primera infancia, 20 Septiembre 2006, CRC/C/GC/7/Rev.1**. En: https://www.refworld.org.es/docid/4ffd3dc02.html

PNUD (2019). **Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente. Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI**. En: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_es.pdf

Presidencia Uruguay (2020). **Declaración de retorno a la presencialidad**. En: https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/conferencia-lacalle-pou-retorno-clases

Presidencia Uruguay (2020) **Declaración de emergencia sanitaria por coronavirus y anuncio de las primeras medidas**. En: https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/lacalle-medidas-coronavirus-conferencia

Rodríguez, G. (2020). **Los impactos de la COVID-19 en Bolivia: La cuarentena es necesaria, las respuestas gubernamentales son insuficientes**. Bolivia: CEDIB. En: https://cedib.org/wp-content/uploads/2020/04/articulo-gus-cuarentena.pdf

SINADI-MSP (2021). **Población afiliada a ASSE por tipo de afiliación 2012-2020**. En: https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/datos-y-estadisticas/datos

SIPIAV (2021). **Informe de gestión SIPIAV 2020**. En: https://www.inau.gub.uy/sipiav/informes-de-gestion-sipiav/download/6846/1494/16

UDAPE (2020). **Dossier de Estadísticas Sociales y Económicas**. En: https://www.udape.gob.bo

UNESCO (2007). **Educación para Todos: Bases sólidas. Atención y educación de la Primera Infancia. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo. París: UNESCO**. En: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147785_spa.locale=es

UNESCO (2010). **Atención y educación de la primera infancia, informe regional: América Latina y el Caribe. En Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia, UNESCO, Moscú, 27-29 de septiembre de 2010**. En: http://www.unesco.org/new/es/world-conference-on-ecce/

UNESCO (2020). **Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. París: UNESCO**. En: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615.locale=es

UNICEF (2020). **Acceso y equidad en la educación para la primera infancia: Evaluación de cinco países de América Latina y el Caribe. Ciudad de Panamá: UNICEF**. En: https://www.unicef.org/lac/media/11046/file/Acceso-Equidad-Educacion-Primera-Infancia.pdf

UNICEF Bolivia (2020). **UNICEF plantea a Bolivia un trabajo conjunto para enfrentar desafíos de la educación por el COVID-19**. En: https://www.unicef.org/bolivia/historias/unicef-plantea-bolivia-un-trabajo-conjunto-para-enfrentar-desaf%C3%ADos-de-la-educaci%C3%B3n-por-el

Uruguay: Presidencia de la República (2020). **Calendario de reinicio de actividades presenciales en la educación pública y privada**. En: https://medios.presidencia.gub.uy/tav_portal/2020/noticias/AG_283/Vuelta%20a%20clases.pdf

Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación

Av. Prof. Alfonso Bovero, 430, cj. 10
CEP 01254-000 São Paulo - SP - Brasil
Teléfono: 55 11 3853-7900
www.redclade.org