

Gabriela Etchebehere Arenas

Puentes y brechas  
entre educación inicial  
y derechos de infancia



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



bibliotecaplural





Gabriela Etchebehere Arenas

Puentes y brechas  
entre educación inicial  
y derechos de infancia

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo  
de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República.

El trabajo que se presenta fue seleccionado por el Comité de Referato de Publicaciones  
de la Facultad de Psicología integrado por Juan Fernández, Susana Martínez y Paola Premuda.

© Gabriela Etchebehere Arenas, 2012

© Universidad de la República, 2012

Departamento de Publicaciones,  
Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)

18 de Julio 1824 (Facultad de Derecho, subsuelo Eduardo Acevedo)

Montevideo, CP 11200, Uruguay

Tels: (+598) 2408 5714 - (+598) 2408 2906

Telefax: (+598) 2409 7720

Correo electrónico: <infoed@edic.edu.uy>

<[www.universidadur.edu.uy/bibliotecas/dpto\\_publicaciones.htm](http://www.universidadur.edu.uy/bibliotecas/dpto_publicaciones.htm)>

ISBN: 978-9974-0-0941-7

*En el ámbito de las relaciones sociales cotidianas es necesario promover una visión del niño sujeto de derecho que sustituya la del niño objeto de protección del Estado; se debe fomentar la participación de las niñas y los niños y el ejercicio autónomo de sus derechos.*

*La CDN, entonces, puede ser una contribución importante a un cambio cultural que promueva que las niñas y los niños y adolescentes sean considerados sujetos activos de su proceso de desarrollo personal y agentes relevantes de la convivencia social.*

Miguel Cillero Bruñol<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Cillero Bruñol, M. (1987), «Infancia, autonomía y derechos: Una cuestión de principios», en *Derecho a tener Derecho*, Tomo 4, Montevideo, UNICEF-IIN-Fundación Ayrton Senna.



*A mi familia, especialmente a mi hijo Federico  
y mi hija Lucila que me acompañaron  
y apoyaron en todo este proceso.*

*A mi padre, que seguramente hubiese sido  
un interlocutor con gran interés  
por los temas abordados.*

*A mi madre, que con gran dedicación  
estuvo presente con su apoyo en las instancias  
de mayor exigencia.*

*A mi sobrino Agustín, que con su piano  
de música de fondo me hizo compañía  
en mis largas tardes de trabajo en la computadora.*

*A mis compañeras y compañeros de cursada  
de la Maestría, con quienes compartí  
esta instancia formativa de gran enriquecimiento  
académico, profesional y personal.*





# Agradecimientos

A la Universidad de la República y UNICEF, que me brindaron este espacio de formación. También a la Comisión Académica de Posgrado de la Udelar que me otorgó la beca de apoyo para finalización de maestrías, que significó una gran ayuda para poder concluir este trabajo.

A Alicia Canetti, tutora de esta tesis, que me orientó en todo este arduo proceso, desde su rigurosidad académica y calidez humana.

A las maestras, que participaron de los grupos de discusión que generosamente brindaron su tiempo y aportaron sus ideas.

A mi familia, que desde distintos lugares y roles me sostuvieron en este trabajo, especialmente a mi madre y mi hermano Guzmán que colaboraron en las correcciones y formateado.

A los integrantes de los equipos docentes que coordino en la Facultad de Psicología (Servicio de Educación Inicial y Unidad de Apoyo a la Extensión y Actividades en el Medio), que supieron sostener la tarea en mis períodos de licencia por la tesis, y me alentaron permanentemente a culminar este trabajo.

A Analía Duarte, colega que hizo posible los ajustes finales para la publicación.



# Contenido

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN BIBLIOTECA PLURAL, <i>Rodrigo Arocena</i> .....	13
Prefacio .....	15
PRÓLOGO .....	19
NOTAS ACERCA DE LA PUBLICACIÓN.....	25
INTRODUCCIÓN.....	27
Definición y delimitación del objeto de investigación .....	27
Interrogantes que se desprenden de la problematización del objeto.....	30
Objetivo general y objetivos específicos.....	30
Estrategia metodológica.....	31

## PRIMERA PARTE

ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN.....	35
La CDN, las dificultades de su aplicación.....	
La situación en la educación inicial.....	35
La Convención de Derechos del Niño	
y sus problemas de aplicación.....	35
La educación inicial y los derechos de infancia.....	37
Educación Inicial en el Uruguay.....	38
El papel de las maestras de educación inicial como garantes	
de los derechos de infancia .....	46
El principio de autonomía progresiva como articulador	
entre la educación inicial y la CDN.....	48
La CDN y el principio de autonomía progresiva.....	
La perspectiva jurídica.....	48
La autonomía progresiva a la luz de la psicología del desarrollo.....	53
Educación Inicial y autonomía progresiva. Aportes de la pedagogía.....	58

## SEGUNDA PARTE

METODOLOGÍA, RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	65
Metodología y estrategia desarrollada.....	65
Universo y unidad de análisis .....	66
Método: grupos de discusión.....	66
Criterios para la conformación de los grupos.....	67

Desarrollo de las reuniones.....	68
Análisis de los datos, presentación y discusión de los resultados.....	70
Descripción del proceso de organización de los datos para su análisis.....	70
Análisis de los datos y discusión de los resultados.....	78
Dimensión conceptual 1. Noción de «autonomía progresiva».....	79
Desarrollo de capacidades que definen la AP.....	79
Noción de «progresiva»: ideas que definen por qué es un proceso progresivo.....	82
Base sobre la que se construye la AP.....	83
Dimensión conceptual 2. El papel del jardín de Infantes en la promoción de la AP.....	84
Objetivo de la educación inicial.....	85
Acciones de la maestra para promover la autonomía.....	86
Obstáculos y cuestionamiento al rol de promoción.....	92
Dimensión conceptual 3. Referentes para la interpretación de la AP.....	94
A nivel vivencial/experiencial.....	94
A nivel conceptual.....	96
A nivel de autores referentes.....	97
A nivel de la formación.....	99
Dimensión conceptual 4. Articulación de la noción de AP y la CDN.....	100
Vinculación con de la AP con artículos de la CDN.....	100
Vinculación de la AP desde la CDN como marco referencial.....	102
Dificultades para la articulación.....	104
Dimensión conceptual 5. Rol de garantes de los derechos.....	106
El Estado/sociedad como garante.....	107
Las maestras como garantes de los derechos de infancia.....	109
Las familias como garantes.....	117
 CONCLUSIONES.....	 121
 RECOMENDACIONES.....	 125
 EN SUMA.....	 127
 BIBLIOGRAFÍA.....	 129
 ANEXO.....	 133

## Presentación de la Colección Biblioteca Plural

La universidad promueve la investigación en todas las áreas del conocimiento. Esa investigación constituye una dimensión relevante de la creación cultural, un componente insoslayable de la enseñanza superior, un aporte potencialmente fundamental para la mejora de la calidad de vida individual y colectiva.

La enseñanza universitaria se define como educación en un ambiente de creación. Estudien con espíritu de investigación: ese es uno de los mejores consejos que los profesores podemos darles a los estudiantes, sobre todo si se refleja en nuestra labor docente cotidiana. Aprender es ante todo desarrollar las capacidades para resolver problemas, usando el conocimiento existente, adaptándolo y aun transformándolo. Para eso hay que estudiar en profundidad, cuestionando sin temor pero con rigor, sin olvidar que la transformación del saber solo tiene lugar cuando la crítica va acompañada de nuevas propuestas. Eso es lo propio de la investigación. Por eso la mayor revolución en la larga historia de la universidad fue la que se definió por el propósito de vincular enseñanza e investigación.

Dicha revolución no solo abrió caminos nuevos para la enseñanza activa sino que convirtió a las universidades en sedes mayores de la investigación, pues en ellas se multiplican los encuentros de investigadores eruditos y fogueados con jóvenes estudiosos e iconoclastas. Esa conjunción, tan conflictiva como creativa, signa la expansión de todas las áreas del conocimiento. Las capacidades para comprender y transformar el mundo suelen conocer avances mayores en los terrenos de encuentro entre disciplinas diferentes. Ello realza el papel en la investigación de la universidad, cuando es capaz de promover tanto la generación de conocimientos en todas las áreas como la colaboración creativa por encima de fronteras disciplinarias.

Así entendida, la investigación universitaria puede colaborar grandemente a otra revolución, por la que mucho se ha hecho pero que aún está lejos de triunfar: la que vincule estrechamente enseñanza, investigación y uso socialmente valioso del conocimiento, con atención prioritaria a los problemas de los sectores más postergados.

La Universidad de la República promueve la investigación en el conjunto de las tecnologías, las ciencias, las humanidades y las artes. Contribuye así a la creación de cultura; esta se manifiesta en la vocación por conocer, hacer y expresarse de maneras nuevas y variadas, cultivando a la vez la originalidad, la tenacidad y el respeto a la diversidad; ello caracteriza a la investigación —a la mejor investigación— que es pues una de las grandes manifestaciones de la creatividad humana.

Investigación de creciente calidad en todos los campos, ligada a la expansión de la cultura, la mejora de la enseñanza y el uso socialmente útil del conocimiento: todo ello exige pluralismo. Bien escogido está el título de la colección a la que este libro hace su aporte.

La universidad pública debe practicar una sistemática Rendición Social de Cuentas acerca de cómo usa sus recursos, para qué y con cuáles resultados. ¿Qué investiga y qué publica la Universidad de la República? Una de las varias respuestas la constituye la Colección Biblioteca Plural de la CSIC.

*Rodrigo Arocena*

## Prefacio

El proceso de tutorar una tesis crea sin duda un espacio de aprendizaje múltiple, tanto en aspectos estrictamente académicos, ligados a los momentos de generación de conocimiento, como en el ámbito de las relaciones interpersonales. Así como cada tema y modalidades que asume el camino de investigación es singular, cada investigador también lo es. Y en ese doble encuentro con lo novedoso, el tutor se enriquece profundamente. Este ha sido el caso de la relación establecida con la autora de esta tesis y su trabajo.

La tesis de Gabriela Etchebehere se introduce en una problemática que resulta no solo interesante desde el punto de vista heurístico sino que revela un alto grado de pertinencia, en un país en que todavía queda mucho por construir para garantizar los derechos de todos sus niños y niñas. Los datos más recientes del Instituto Nacional de Estadística advierten, por ejemplo, que el 38% de los menores de 6 años, solo por el hecho de vivir por debajo de la línea de pobreza, está claramente impedido de ejercer plenamente sus derechos. Existen muchas evidencias que señalan el impacto que vivir en estas condiciones produce en el crecimiento y desarrollo integral de los niños, especialmente cuando los efectos se instalan precozmente y de manera prolongada.

La Convención sobre los Derechos de los Niños (CDN) ha contribuido a configurar un nuevo escenario de aproximación ética y jurídica a la infancia y al mismo tiempo ha introducido un nuevo marco para transformaciones culturales que promuevan la total visibilidad de niñas y niños como sujetos de ciudadanía, claramente distinguidos de otros grupos sociales en tanto portadores de intereses, necesidades y opiniones propias y diferentes de las del mundo adulto. Pero este reconocimiento requiere, por las propias características de la infancia, de una particular protección y garantía por parte del Estado, las instituciones, las familias. Es en ese contexto, y también apoyado en innumerables soportes empíricos, que se resalta el papel que los programas integrales dirigidos a la primera infancia pueden jugar, acompañando a niño y familias, para reducir las brechas entre quienes están sometidos a situaciones de adversidad socioeconómicas y psicosociales desde etapas precoces de sus vidas y aquellos que crecen y se desarrollan en entornos más «nutricios».

Por otro lado, el enfoque de derechos de la infancia también ha funcionado como marco para el desarrollo de nuevos constructos teóricos o para su operacionalización. Tal es el caso de conceptos como pobreza infantil, bienestar infantil o desarrollo integral en la infancia, en los que este enfoque junto a nuevos marcos sociológicos de conceptualización de la infancia y modelos ecosistémicos, multidimensionales y complejos resultan útiles y ordenadores y han facilitado procesos de sistematización.



El punto de partida de esta tesis fue la percepción, plasmada en diversas declaraciones discursivas, de que la CDN aún no ha impregnado las prácticas institucionales. Un primer vacío reconocido se refería a la ausencia de datos empíricos que sustentaran estas afirmaciones. Un segundo problema, que se configuraba consecuentemente, era descubrir obstáculos que pudieran estar subyaciendo a esta posible situación. El escenario elegido, el ámbito de la educación inicial, aparecía como altamente pertinente para realizar el trabajo de indagación, basado en la participación activa de las instituciones educativas y de los maestros en la vida de los niños. Para aproximarse a este escenario, la autonomía progresiva fue seleccionada como un puente articulador entre un tratado internacional como es la CDN y su operativización en el ámbito de la educación formal.

Esta propuesta se erigió como una herramienta ingeniosa y útil ya que por un lado incluye nociones y sustentos que resultan familiares para los docentes y por otro abre un camino de indagación de un concepto reconocido como ambiguo y escasamente analizado. Estas dos definiciones (escenario y articulador) se constituyeron en premisas de base a partir de las cuales se delimitó el problema de estudio, se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica, se definió el universo, la muestra y las unidades de análisis.

Los sucesivos pasos que incluyeron estas delimitaciones más los que siguieron en el proceso de aproximarse a la realidad de manera rigurosa pero a la vez abierta, fueron avanzando, enriquecidos por la discusión y revisión crítica permanente, en un «ida y vuelta» entre teoría y escenario.

Se podrían nombrar muchos aspectos destacables en este proceso singular de vinculación entre maestrando, tutor y tesis. Subrayamos algunos que distinguen o marcan el producto final.

En primer lugar la preocupación por examinar el problema desde diversos campos del conocimiento, que trascienden la especificidad disciplinaria de la autora, adecuándose así a una mirada más integral del objeto de estudio. Sin duda a esta revisión amplia contribuyó el marco formativo ofrecido por la Maestría sobre Derechos de infancia y políticas públicas de la Universidad de la República, en el que la tesis se enmarca, con una fuerte impronta interdisciplinaria.

En segundo lugar la rigurosa aplicación de la metodología seleccionada y de las técnicas identificadas como apropiadas.

En tercer lugar el minucioso proceso de análisis de la información recogida, apoyado en recomendaciones de la literatura, que implicó sucesivos momentos de lectura del material, codificación y categorizaciones que permitieran armar un texto pasible de ser interpretado desde marcos teóricos definidos.

En cuarto lugar, el apego a los plazos estimados, aspecto que no siempre es fácil de sostener en la producción de una tesis de maestría.

Con relación al resultado final, más allá de las limitaciones reconocidas y explicitadas con relación al alcance de sus conclusiones en tanto se trata de un estudio exploratorio que no busca generalizaciones, los hallazgos producidos aportan luz a las interrogantes de partida, confirmando las apreciaciones

intuitivas y describiendo un escenario detallado de cómo se ha asumido el enfoque de derechos del personal de educación inicial. De acuerdo con estos resultados, los discursos y prácticas educativas resultan consecuentes con el enfoque de derechos, lo que probablemente esté dando cuenta de que en las definiciones incluidas en la Convención no solo están implícitos acuerdos políticos sino también evidencias y fundamentos teóricos que también atraviesan a instituciones y maestros desde hace muchas décadas. Sin embargo estas cogniciones y prácticas se inscriben más en un marco técnico que para muchos se traduce en «el cumplimiento de un plan» o en la razón de ser desde una perspectiva profesional. Los datos y su análisis conducen así a propuestas de nuevos y más profundos estudios. Ofrecen, además, un valioso insumo a las instituciones involucradas en tanto proporciona un esquema conceptual que identifica logros y desafíos a resolver para que las prácticas educativas dejen de ser un «deber moral, profesional e institucional» y sean asumidas desde una responsabilidad de garantía de ciudadanía. Sin duda la posibilidad de ser publicada asegura otra de las fases de generación de conocimiento que es la divulgación de sus productos y su posible apropiación, tanto por investigadores como por decisores de políticas y recursos humanos que trabajan en el campo de la infancia.

Finalmente destacamos que el proceso vivido, desde el rol de tutor, en el acompañamiento de esta tesis confirma una vez más que el término de «tutoría», que alude a una función de guía, dirección o consejería, resulta estrecho e insuficiente para dar cuenta del cúmulo de intercambios, aprendizajes y enriquecimiento mutuo que envuelve.

*Alicia Canetti,*  
abril de 2011



# Prólogo

*la protección de estos derechos no es solo tarea de instituciones particulares con competencia específica, sino parte de una estrategia general que potencialmente interesa a cualquier institución pública o privada y a cualquier órgano del Estado y de la comunidad Internacional. Este principio exige la coordinación y la sinergia de todos los actores potencialmente competentes.*

Alessandro Baratta

Prologar una publicación es compartir resonancias, sentidos construidos a partir de una lectura singular y contextualizada del texto. Es dar cuenta de significados que construimos en torno a una determinada producción y que solo pueden ser comprendidos como productos que emergen en el cruce de historias singulares y colectivas que enlazan lo personal y lo institucional determinando las condiciones de producción del texto y que se anuda con una cierta sincronía que da cuenta de la pertinencia y relevancia que esa elaboración académica tiene en el actual escenario académico, cultural y social.

A mediados del 2002 dimos los primeros pasos para la concreción de un proyecto académico-político cuyo objetivo central fue abrir un espacio dentro de la Universidad de la República donde a través del trabajo interdisciplinario se estimulara la investigación y producción de conocimiento con referencia a la infancia y la adolescencia desde la perspectiva de los derechos humanos, se aportara al diseño de políticas públicas de infancia que garanticen los derechos de los niños y adolescentes, y se formara profesionales y académicos capaces de desarrollar prácticas y elaborar teorías sobre las problemáticas de la infancia tomando a la Convención de los Derechos del Niño (CDN) como horizonte de referencia.

En esta iniciativa se articularon los esfuerzos de cuatro servicios universitarios- las facultades de Ciencias Sociales, Derecho, Medicina y Psicología con el resuelto apoyo técnico y financiero de UNICEF.

Dos años después —2004— y luego de superar una serie de obstáculos dieron comienzo las actividades académicas de la primera cohorte. Hoy, a nueve años de aquel inicio, sin desconocer la permanente perfectibilidad ni las deseables transformaciones propias de la vida académica, la Maestría sobre Derechos de Infancia y Políticas Públicas aparece como una propuesta académica interdisciplinaria consolidada y que gana espacio dentro de la Udelar.

Esta historia con sus atravesamientos institucionales y políticos recorre años difíciles para nuestro país y, en especial para su infancia. El grupo de universitarios nucleado en torno a la maestría es testigo y participa desde distintos lugares de los diferentes esfuerzos que a partir del 2005 se realizan para revertir los

efectos de la pobreza y la exclusión sobre un demasiado alto porcentaje de las niñas, niños y adolescentes. Se trata de un grupo humano fuertemente comprometido con la construcción de una cultura de derechos y es desde ese compromiso que sostiene la producción académica.

Es en este contexto que la primera cohorte de maestrandos transita su formación y es del que se extraen los sentidos que damos a esta publicación que recoge una de las primeras tesis de graduación: «La aplicación de la Convención de los Derechos de Infancia desde maestras de educación inicial: un estudio en torno al principio de autonomía progresiva».

Bajo el título *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia*, Gabriela Etchebere se introduce en el análisis del impacto de la CDN en las prácticas educativas y la incorporación que de ella realizan las y los maestros/as de educación inicial.

Desde el propio título la investigación se focaliza en la aplicación de la perspectiva de derechos en la primera infancia, toma el principio de autonomía progresiva como eje articulador de un desarrollo pleno pensado desde los derechos del niño integralmente considerados y problematiza el rol que en su promoción y garantía podrían jugar las maestras de educación inicial.

El marco teórico da cuenta del carácter interdisciplinario y multireferencial de la formación, articula la bibliografía referente a la perspectiva de derechos con aportes de la pedagogía y conceptos de la psicología del desarrollo relativos a esa fase evolutiva. También hace referencia a los hallazgos de las neurociencias sobre el despliegue del capital neuronal y la importancia del ambiente en esta fase inicial del desarrollo.

Sobre la base de una estrategia fundada en grupos de discusión conformados por maestras desarrolla un estudio cualitativo, transversal, exploratorio que busca investigar el proceso de producción de sentido en el discurso de los docentes. La opción metodológica trasluce una postura epistémica desde la cual se valoran no solo los hechos sino las palabras que producen los actores en relación con esos hechos y en las que están contenidos los significados y las vivencias que dichos hechos y acciones adquieren desde la implicación. Esa producción discursiva es trabajada mediante un riguroso plan de análisis orientado en función de un conjunto de ejes temáticos claramente definidos.

La hipótesis que el estudio plantea y confirma se refiere a los discursos y prácticas que desarrollan los maestros de educación inicial en torno al principio de autonomía progresiva. Estos promueven una serie de adquisiciones relativas a hábitos, praxis, desarrollo de la autonomía, promoción del crecimiento y estímulo del desarrollo, pero estos no son asociados ni reconocidos en relación con este principio contenido en la CDN.

Esto daría cuenta de una relación no explicitada entre los postulados de la CDN y los planteos más avanzados en el campo de la pedagogía, en especial en el nivel inicial donde las acciones se centran más en el niño persona que en las exigencias del sistema educativo. Autores como Malaguzzi, Bruner, Piaget, Vigotsky

aparecen como referentes desde los cuales se sostienen prácticas educativas concordantes con la Convención aún cuando esta no es mencionada.

Tomando palabras de la autora se destaca que «El campo de la educación inicial aparece hoy como un espacio cada vez más reconocido en relación con su papel de fomento del crecimiento y desarrollo integral de niños y niñas. Sin embargo también en este campo se evidencia esta distancia entre lo que plantea el texto de la Convención y la práctica diaria que realizan las maestras. Si bien muchas acciones educativas parten de una concepción de infancia congruente con la planteada por la CDN, que las enmarcaría en una perspectiva de derechos, parece no haber suficiente análisis sobre el vínculo de dichas prácticas con esta perspectiva. No existen espacios institucionalizados de reflexión sobre las prácticas profesionales desde un marco analítico de derechos de infancia ni los planes de formación introducen este enfoque como soporte referencial. Por lo tanto difícilmente se puedan percibir las acciones educativas como garantistas de los derechos de infancia, ni tampoco se puedan autopercebir las maestras como garantes de los mismos».

Esto permitiría afirmar que la brecha entre discurso de derechos y práctica concreta denunciada en forma reiterada por los estudiosos del tema, en el ámbito de la educación inicial parece darse en el sentido contrario de lo que se observa en otros espacios institucionales. Las prácticas irían por delante del discurso. Por otra parte en estos espacios no se reconoce un antes y un después de la CDN. La pedagogía más avanzada manejaba conceptos que tendían a reconocer al niño como portador de cultura, sujeto con creciente autonomía y capacidad de análisis y opinión sobre su entorno aun antes que la Convención reconociera su carácter de sujeto de derecho y le diera estatuto de norma vinculante para los Estados miembro.

Sin embargo, al momento de problematizar acerca del papel a jugar por los docentes como garantes de derechos las reacciones expresadas en el discurso de las maestras son coincidentes en el no percibirse en ese rol. Se esgrimen argumentos relativos a la formación, a las condiciones de trabajo y a su posición en las estructuras institucionales. Esta dificultad en identificar este rol como inherente a la función docente, se ve modificada cuando en el transcurso de la discusión de los grupos logran reconocer una serie de acciones educativas promotoras de los derechos del niño.

Si bien el recorte temático que orienta la investigación es muy preciso, nos introduce en una problemática más amplia relacionada con el lugar que ocupa la perspectiva de derechos introducida por la Convención en la formación de los docentes, en sus prácticas y en la cultura de las instituciones educativas.

Hoy a nivel de la región existe una creciente preocupación por la atención de la primera infancia. La evidencia aportada por la investigación científica muestra la importancia de estas primeras etapas del desarrollo en las adquisiciones y potencialidades que se expresaran en las facetas posteriores y que determinarían buena parte de la vida de los futuros adultos. Gobiernos y organismos

internacionales jerarquizan la importancia de invertir en la protección de los niños pequeños ante la evidencia de los costos que a mediano plazo tiene el descuidar y postergar la atención de las necesidades de esta población. Se esgrime como argumento el retorno que cada dólar invertido tendrá en desarrollo y productividad en tanto mejorara las capacidades y habilitara aprendizajes que serán revertidos en aportes a la comunidad.

El análisis crítico de estas posturas da cuenta de la convivencia de dos perspectivas diferentes que si bien pueden llevar en algunos casos a propuestas y acciones concordantes parten de miradas y posturas éticas claramente diferentes y por momentos contradictorias. Por una parte los niños pequeños, más allá de sus diferencias de género, etnia o condición social son titulares de todos sus derechos. Estos se pueden articular en torno al eje del desarrollo pleno de sus potencialidades. Es un derecho inherente a la persona humana, a la condición de niño y es responsabilidad de los estados y de las sociedades el garantizarlo.

Por otra parte se esgrime la teoría del «capital humano» que nada tiene de relación con la perspectiva de derechos. En ella el ser humano no es visto como sujeto de derecho sino como recurso para el desarrollo económico y es desde esta postura que se fundamenta la inversión las políticas sociales destinadas a la primera infancia.

Esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia que tiene desde el horizonte de la construcción de una cultura de derechos la constatación de que las maestras perciben sus prácticas y cometidos profesionales con notoria distancia y ajenez respecto a los contenidos de la CDN; aun cuando a la mirada del observador sus acciones aparezcan como congruentes con la perspectiva de derechos...

Al igual que sucede en amplios sectores de la población la Convención es vista como un documento que proviene del universo de los organismos internacionales, que su sentido se limita al campo de lo jurídico y que poco se relaciona con las formas que en la vida cotidiana toman las relaciones entre generaciones. No obstante, esto es especialmente significativo al tratarse de personal que tiene un rol central en la vida de niños y niñas, y que se constituye en referentes para los padres.

Esto nos remite a la ausencia en muchos sectores de nuestra sociedad de una cabal comprensión de la concepción de «sujeto de derecho» sostenida desde la Convención a partir de la cual se produce la conexión entre sujeto jurídico y persona integralmente concebida.

En el proceso de construcción de una cultura de derechos, la categoría sujeto de derecho debe trascender el plano jurídico para ser una condición que impregna los vínculos interpersonales en todos los planos y ámbitos de la vida. El nuevo concepto de sujeto de derecho al integrar lo jurídico con lo social y lo personal, promueve una concepción de la democracia que trasciende el sistema político para penetrar las relaciones humanas en lo social y lo cultural alcanzando los espacios privados donde tradicionalmente predominó la discrecionalidad del poder patriarcal. La familia, la escuela, los espacios de encuentro pasan a ser

espacios de construcción de esa nueva matriz de relación entre adultos y niños o niñas. Los derechos así concebidos no son solo normas sino fuente de valores éticos y horizonte de referencia para regular la convivencia intergeneracional. Mientras estas transformaciones culturales no se produzcan, el reconocimiento legal de los derechos es necesario pero no suficiente para su pleno ejercicio en los diferentes ámbitos de socialización. En este paso de lo jurídico a lo ético, de los ámbitos especializados a lo cotidiano, el involucramiento de los maestros resulta una de las claves estratégicas.

Si bien las políticas públicas con enfoque de derechos son responsabilidad de los Estados, su impacto y sustentabilidad esta en que los trascienda... Su implementación debe dinamizar y orientar las acciones que realizan diferentes actores sociales: personas, comunidades, organizaciones sociales, sociedad civil, articulando diferentes niveles de la organización social con relación a la efectiva observancia de los valores y principios éticos respaldados en los derechos humanos. Esto tiene como consecuencia la apropiación de la política por parte de la sociedad lo cual habilita su sustentabilidad y su permanencia a través del tiempo, preservándolas incluso de las ambigüedades que los Estados puedan tener en la materia. La construcción de una cultura de derechos se basa en la complementariedad entre personas, sociedad y Estado.

En este contexto la investigación desarrollada por Gabriela Etchebehere constituye un valioso aporte para asumir y transformar esa realidad, transitar esa brecha que lleva de la normativa que garantiza derechos a una cultura en que se promueve el ejercicio de esos derechos.

Es, a su vez la consumación en una producción singular del propósito de abrir espacios en la Universidad donde se produzcan conocimientos con referencia a la infancia y la adolescencia desde la perspectiva de los derechos humanos, y desde el cual se aporte al diseño de políticas públicas que garanticen los derechos de los niños y adolescentes.

*Víctor Giorgi,*  
abril de 2011





## Notas acerca de la publicación

A varios años de promulgada la Convención de los Derechos del Niño (CDN, ONU, 1989) y de ser ratificada por nuestro país (1990), desde diversos sectores se plantea que existen dificultades para su aplicación. En este sentido en el campo de la Educación Inicial se evidencia una distancia entre lo que plantea el texto de la Convención y cómo se vincula con la práctica diaria que realizan las maestras.

Es atendiendo esta problemática que se realiza el trabajo de tesis que da origen a esta publicación. La misma pretende aproximarse a estas dificultades desde un estudio sistemático que genere niveles de reflexión teórica que permitan abordarlas.

Para realizar esta aproximación, se propone tomar como eje de análisis la interpretación del *principio de autonomía progresiva*, ya que es un principio clave de la CDN bajo el que subyace una noción de la psicología del desarrollo que impregna las prácticas educativas.

Tomar este principio permitió ahondar y profundizar en los conceptos que lo fundamentan, para deconstruirlo y poder interpretarlo desde la CDN.

Desde la perspectiva de la educación posibilitó no solo el avance en la construcción de significados que den contenido a este principio sino en la búsqueda de estrategias de vinculación de las prácticas profesionales del campo de la educación con la CDN, ayudando a su efectivización.

Por lo que se concluye que el *principio de autonomía progresiva* puede constituirse en un puente articulador para la integración de la perspectiva de derechos de infancia en el campo de la educación inicial dado que es simultáneamente un principio orientador de la CDN y una referencia teórica que guía las acciones educativas.

Por lo tanto, la presente publicación basada en el trabajo de tesis realizado, y que se titula *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia* apunta a poder contribuir con la difusión de los resultados y las sugerencias que surgen del estudio. Se espera además que pueda constituirse en un aporte para las maestras y educadoras que diariamente llevan adelante la dedicada y delicada tarea de promover el desarrollo integral de niñas y niños pequeños.

Gabriela Etchebehere,  
abril de 2011



# Introducción

## Definición y delimitación del objeto de investigación

A 20 años de promulgada la Convención de los Derechos del Niño (*CDN*, ONU, 1989) y de ser ratificada por nuestro país (1990), desde diversos sectores se plantea que existen dificultades para su aplicación. «Las ideas fuerza de la Convención parecen haber impregnado los discursos, pero no transformaron realmente las prácticas de las instituciones relacionadas con la infancia» (UNICEF, 2005: 12)

En este sentido se evidencia una distancia entre lo que dice el texto de la Convención y su implementación en la práctica: «La aplicación de la CDN es una tarea pendiente» (Cillero, 1998?: 43). Víctor Giorgi (UNICEF, 2005: 82) menciona al respecto que

Si bien se reconoce a la convención como un referente que introduce una filosofía vinculada a la protección integral del niño como sujeto de derecho, esto fue sobre todo a nivel de principios y a nivel declarativo, pero a nivel concreto, en prácticas institucionales, se está todavía muy lejos de ser coherente con los planteos de la CDN (UNICEF, 2005: 82).

Si bien en el informe de UNICEF con motivo de la conmemoración de los veinte años de la Convención sobre los Derechos del Niño se plantea que se han registrado grandes progresos, se reitera que

Un desafío fundamental es supervisar y evaluar la eficacia de los programas basados en los derechos humanos, no solamente a la hora de producir mejores resultados para la supervivencia, el desarrollo, la protección y la participación de los niños, sino también a la hora de transformar las actitudes, prácticas, políticas, leyes y programas que apoyan el cumplimiento de los derechos de la infancia (UNICEF, 2009: 13).

Haciendo un análisis de los problemas que ha planteado la aplicación de la Convención, García Méndez (2004) afirma que nos enfrentamos a una doble crisis en relación con la CDN: una de implementación y otra de interpretación. La primera se relaciona más con los problemas resultantes de la inversión insuficiente en políticas sociales y de cómo se traduce en acciones concretas garantes de estos derechos. La segunda tiene más relación con los cambios en el ámbito legislativo, que implica modificaciones a las leyes vigentes, creación de mecanismos efectivos de protección, que permitan superar la «esquizofrenia jurídica» (García Méndez, E., 1998?: 7) que se genera entre la CDN y viejas legislaciones, así también en cómo se traduce esta promulgación en las nuevas leyes.

En esta misma línea de análisis es posible agregar una tercera modalidad de problemas en los que se conjugan los dos aspectos críticos identificados por García Méndez. Las propias dificultades de implementación de la Convención se

vinculan muchas veces a problemas en la interpretación basados en la ambigüedad, falta de claridad o diversidad de concepciones que fundamentan algunos de sus contenidos. Estas ambigüedades o vacíos se traducen luego como obstáculos en la aplicación del enfoque de Derechos desde acciones cotidianas garantes de los mismos.

El campo de la Educación Inicial aparece hoy como un protagonista cada vez más reconocido en relación con su papel de fomento del crecimiento y desarrollo integral de niños y niñas. Sin embargo, también en este campo se evidencia esta distancia entre lo que plantea el texto de la Convención y cómo se vincula con la práctica diaria que realizan las maestras<sup>2</sup>. Si bien muchas acciones educativas parten de una concepción de infancia congruente con la planteada por la CDN, que las enmarcaría en una perspectiva de derechos, parece no haber suficiente análisis sobre el vínculo de dichas prácticas con esta perspectiva. No existen espacios institucionalizados de reflexión sobre las prácticas profesionales desde un marco analítico de derechos de infancia ni los planes de formación introducen este enfoque como soporte referencial. Por lo tanto difícilmente se puedan percibir las acciones educativas como garantistas de los derechos de infancia, ni tampoco se puedan percibir las maestras como garantes de los mismos<sup>3</sup> (De León y Etchebehere, 2006).

Es atendiendo esta problemática que el presente trabajo de tesis se aproxima a estas dificultades desde un estudio sistemático que generó niveles de reflexión teórica para abordarlas.

Para realizar esta aproximación, ubicados en la primera infancia y en las acciones dirigidas a esta etapa, se propone tomar como eje de análisis la interpretación del *principio de autonomía progresiva*, ya que es un principio clave de la CDN por debajo del cual subyace una noción de la psicología del desarrollo que impregna las prácticas educativas. Por lo tanto puede constituirse en un puente articulador para el análisis de la integración de la perspectiva de derechos de infancia en el campo de la educación inicial dado que es simultáneamente un principio orientador de la CDN y una referencia teórica que guía las acciones educativas.

García Méndez (2004) plantea que la *autonomía progresiva* es un término rico pero poco explorado, que apunta a impedir caer en el facilismo o la demagogia a la hora de la implementación de la Convención de los Derechos del Niño. Este término surge como principio de la CDN vinculado a lo que se

---

2 Se utiliza el género femenino ya que es el que predomina en esta profesión y porque participaron de este trabajo solo maestras mujeres.

3 Esto se pudo constatar en la actividad realizada en el marco de la Maestría sobre Derechos de infancia y políticas públicas como figura en el *Informe de intervención* en la Jornada-taller «Reflexionando sobre nuestras prácticas desde la perspectiva de Derechos de Infancia» realizada con maestras de educación inicial del departamento de Canelones-oeste (De León, D. y Etchebehere, G., 2006).

expresa en el artículo 5 en relación con «la evolución de las facultades del niño», lo que tampoco ha sido muy estudiado.

Más allá de que la CDN se constituye en un marco normativo que vale para todos los niños y niñas, sigue habiendo dificultades con relación a cómo interpretar y aplicar su planteo. Reafirmando estos vacíos interpretativos, algunos autores señalan que:

todas estas cuestiones pueden afrontarse analizando un concepto importante pero todavía relativamente poco conocido, enunciado en el artículo 5 de la Convención: el concepto de evolución de las facultades del niño, y la consiguiente obligación de impartirle, en consonancia con la evolución de dichas facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza sus derechos (Lansdown, 2005: 7).

Es posible reconocer diferentes interpretaciones y aplicaciones del *principio de autonomía progresiva*. Desde el campo jurídico se lo relaciona con las limitaciones a la injerencia de los padres (y el Estado) en el ejercicio autónomo de los derechos de sus hijos e hijas. Desde la perspectiva educativa tiene una connotación diferente ya que se apunta a favorecer la autonomía como aspecto fundamental para el desarrollo integral de niños y niñas. En este sentido se estaría fomentando y garantizando sus derechos y esto refuerza la importancia de tomar este principio como puente articulador para la integración de la perspectiva de derechos de infancia en las acciones educativas.

El relevamiento de información realizado con relación al problema planteado revela que no existen en nuestro país estudios específicos que profundicen en los discursos y prácticas educativas desde la perspectiva de derechos de infancia y menos aún que indaguen sobre la relación que en el campo de la educación inicial se percibe entre la autonomía progresiva y el niño como sujeto de derecho.

Este trabajo de tesis realiza una descripción y exploración de los discursos y prácticas vinculadas a la noción de autonomía progresiva desde las maestras de Educación Inicial. Por lo tanto el estudio de cómo se interpreta el *principio de autonomía progresiva* por parte de las maestras de Educación Inicial y qué acciones implementan para garantizarlo son los ejes principales de esta tesis.

Partimos de la *hipótesis*<sup>4</sup> de que las maestras de Educación Inicial manejan conceptos vinculados a la autonomía progresiva (AP), pero no los relacionan con un principio de la CDN que deben garantizar. Esto estaría influyendo en las dificultades de interpretación e implementación de la CDN, y por lo tanto en la integración de la perspectiva de Derechos en las actividades cotidianas que desarrollan.

Se hizo énfasis en las acciones que se realizan en la Educación Inicial pública, desde maestras de Jardines de Infantes bajo la órbita del Consejo de Educación

---

4 Si bien se trata de un estudio cualitativo que no está dirigido a confirmar la hipótesis sino a conocer en profundidad y comprender qué pasa con la aplicación de la CDN por parte de las maestras de Educación Inicial, se plantea una hipótesis como un punto de partida, una guía, que centra y delimita el problema, como así también el diseño.

Primaria, que atienden niños y niñas de 3, 4 y 5 años. Esto se fundamentó no solo en la necesaria delimitación del universo, sino también porque en nuestro país la mayoría de la población infantil en estas edades que asiste a ámbitos de Educación Inicial, lo hace en estas instituciones (cobertura: 54,4% OPP-AGEV-Mides, 2009: 41).

Cabe destacar que el tema de estudio surgió en el contexto de debate social y político sobre la aplicación práctica de la CDN y de ajuste de los marcos normativos así como en el marco del debate de una nueva Ley de Educación y su inscripción en una perspectiva de derechos humanos.

## Interrogantes que se desprenden de la problematización del objeto

- ¿Cómo interpretan la «autonomía progresiva» las maestras de educación inicial?
- ¿Cuáles son las ideas, creencias y significados que predominan para esta interpretación?
- ¿Desde qué referentes teóricos la interpretan?
- ¿Qué acciones identifican como promotoras de la autonomía progresiva?
- ¿Vinculan estas ideas y prácticas a la CDN y con un principio que deben garantizar?
- ¿Cuál es el grado de autopercepción de las maestras como garantes de los derechos de infancia?

## Objetivo general y objetivos específicos

### Objetivo general

- Generar conocimiento que contribuya a la integración de la perspectiva de derechos de infancia en las acciones que se desarrollan en el ámbito de la educación inicial.

### Objetivos específicos

- Conocer las ideas, creencias y significados que predominan en las maestras de educación inicial del ámbito público para interpretar la noción de autonomía progresiva.
- Identificar los principales referentes teóricos que fundamentan estas ideas.
- Describir las acciones educativas que las maestras identifican como promotoras de esta autonomía.
- Conocer en qué medida vinculan estas nociones sobre autonomía progresiva con la CDN y con un principio de la misma que deben garantizar.
- Explorar el grado en que las maestras se perciben como garantes de los derechos de infancia.

## Estrategia metodológica

En función de los objetivos planteados, se propone un diseño metodológico de tipo exploratorio, ya que no hay antecedentes ni existen datos sobre el tema de estudio.

Con relación al tiempo, se trata de un diseño transversal, ya que interesa abordar el tema de estudio desde una aproximación a la realidad que hoy se plantea en torno al mismo.

Por lo tanto este diseño se inscribe dentro de las metodologías cualitativas en el campo de las ciencias sociales, que apunta a comprender, interpretar en profundidad, comportamientos sociales y prácticas cotidianas.

Se implementaron cuatro grupos de discusión teniendo en cuenta las siguientes variables: edad, antigüedad en la función, plan de formación y contexto donde trabajan.

El cuerpo de texto de esta tesis se organizó partiendo de la descripción de antecedentes y construcción de un marco teórico y conceptual del tema a abordar.

Posteriormente, se detalla la estrategia metodológica y el desarrollo de los grupos de discusión. Desde el proceso de sistematización de los datos se presenta un inventario con la categorización y codificación realizada. Luego se desarrolla el análisis a partir de los resultados, y organizado en cinco dimensiones conceptuales. Para finalizar se exponen las conclusiones.





# Primera parte



# Antecedentes y justificación

## La CDN, las dificultades de su aplicación.

### La situación en la educación inicial

#### La Convención de Derechos del Niño y sus problemas de aplicación

En el marco de los movimientos promotores de los derechos humanos, desde un principio de igualdad, en el siglo XX se reconoce la necesaria protección específica de los derechos de infancia, a partir de lo cual se promulga la CDN, lográndose que el 96% de los niños del mundo estén amparados por sus disposiciones.

En Latinoamérica, con tantos derechos insatisfechos que se reflejan en las cifras relevadas sobre la situación de la infancia, la CDN constituye un marco para la inserción de niños y niñas y sus intereses en la decisión de los asuntos públicos (Cillero, 1998?).

La ratificación de la CDN por los países implica que sus sistemas jurídicos implementen disposiciones y normas que reafirmen a niños y niñas como personas con iguales derechos que todas las personas; se establezcan los propios de la niñez; se regulen los conflictos que puedan surgir de la vulneración de sus derechos o la colisión con los de los adultos; y se oriente una política pública de infancia.

Se vuelve un compromiso de los Estados adoptar

todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. Respecto de los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados partes adoptarán estas medidas hasta el máximo de los recursos que dispongan y, cuando sean necesario, dentro del marco de la cooperación internacional (CDN, art. 4).

Pero este es un desafío pendiente en muchos aspectos. ¿Cómo pasar del mero reconocimiento de derechos a la satisfacción real de los mismos? ¿Cuál es el modo más seguro para garantizarlos? Es indudable que responder a estas interrogantes no se agota en cuestiones normativas, sino que exige una conducta gubernamental de políticas públicas que den prioridad a la infancia, promoviendo el desarrollo de niñas y niños y que amortigüen los efectos de restricciones económicas o sociales.

Por lo tanto, la consagración de la Convención de los Derechos del Niño implica la consideración de niñas y niños como personas con derechos, «el derecho a tener derechos» (Cillero, 2001: 50), lo que significa un gran avance desde la perspectiva jurídica, comprometiendo a los Estados a garantizar los mismos. Al mismo tiempo consolida el pasaje de la concepción de una infancia de las necesidades a una infancia de los derechos. Sin embargo, existe coincidencia en

que el proceso de incorporación de este enfoque de derechos en la generación y ejecución de políticas públicas así como la implementación de acciones y seguimiento de las mismas, sobre todo en el campo de las políticas sociales, ha sido extremadamente lento.

Según García Méndez (2004) nos enfrentamos a una doble crisis en relación con la CDN: una de implementación y otra de interpretación. Esta afirmación surge del análisis de lo acontecido desde su aprobación en 1989 hasta la actualidad. De acuerdo al autor es posible distinguir tres etapas en América Latina:

- Una primera etapa entre 1989 y 1991 en la que sin mucho debate público se da un rápido proceso de ratificaciones, surgiendo los primeros planteos de sectores avanzados sobre la incompatibilidad del viejo paradigma tutelar con los principios de la Convención.
- Una segunda etapa de 1992 a 1997, de expansión jurídica y cultural de los derechos de infancia desde la promulgación de leyes y reformas jurídicas.
- Otra tercera etapa de involución autoritaria, en relación con penas de reclusión perpetua a menores, en el marco de acciones antiterroristas y en nombre de la seguridad ciudadana. (García Méndez cit. en UNICEF, 2005: 6)

En nuestro país, la aprobación en el 2004 de un nuevo Código ajustado a la Convención exigió un largo camino, tardío en relación con las etapas descriptas para el conjunto del continente, así como es lento el proceso de adecuación de las prácticas. El Código de la Niñez y la Adolescencia representa un avance importante pero también significa «el comienzo de un largo proceso de cambio que, para completar una verdadera adecuación a la CDN, deberá calar muy hondo en la sociedad uruguaya» (Bergmann-Harris cit. en UNICEF, 2005: 7).

Es así que sigue siendo un desafío

Integrar efectivamente la concepción que fundamenta la Convención de los Derechos del Niño en las decisiones y acciones de los responsables institucionales y operadores de las instituciones básicas de socialización y protección de la infancia (Zaffaroni cit. en UNICEF, 2005: 94).

Pero se han logrado avances en estos veinte años, señalándose que:

La significación plena de la Convención va mucho más allá de sus implicaciones jurídicas, ya que también ha contribuido a transformar las actitudes en relación con la infancia. En efecto, la Convención ha fijado las *condiciones de la infancia*, estableciendo las normas mínimas referidas al tratamiento, la atención, la supervivencia, el desarrollo, la protección y la participación a que tiene derecho toda persona menor de 18 años (UNICEF, 2009: 2).

Uno de los ámbitos institucionales de socialización y protección que hoy aparecen en el escenario social corresponde al de la educación inicial. Las dificultades de interpretación e implementación del enfoque de derechos también se constatan en este ámbito así como en el conjunto de las políticas públicas

dirigidas a la primera infancia, más allá de que se reconozca la importancia de la etapa, de todo lo que está en juego en ella en términos de desarrollo humano así como del relevante papel que cumplen las instituciones y las maestras como garantes del ejercicio de los derechos de niños y niñas.

### La educación inicial y los derechos de infancia

Los conceptos de la psicología evolutiva influyeron en los cambios en las concepciones de infancia, nutriendo la concepción del niño sujeto de derechos, competente, activo, capaz, que promueve la CDN. La historia de la Educación inicial realiza un recorrido que acompaña estos cambios en las concepciones de infancia.

Es a principios del siglo XIX donde se ubica el surgimiento de instituciones destinadas a la atención de niños pequeños, por iniciativa de organizaciones privadas. Desde un objetivo principalmente asistencial y enmarcadas en el paradigma de la situación irregular, se pretende «cuidar, proteger» a los niños desvalidos, ya sea por carencias económicas o de suplir a la madre obrera que debía salir a trabajar (Etchebehere, 2005).

Más allá de su enfoque tutelar, algunas de estas experiencias fueron pioneras en mostrar todo lo que se puede lograr en el marco de la atención del niño desde sus primeros años.

Cuando se rastrean los orígenes de la historia de la educación moderna, es posible encontrar antecedentes de la pedagogía de los primeros años que subrayan la importancia de una educación oportuna desde el nacimiento. Por ejemplo ya en A. Comenio (1662) se observa una preocupación educativa basada en la plasticidad del niño en los primeros meses de vida: «Desde muy temprano hay que abrir completamente los sentidos a los hombres de hoy que tienen que conocer, experimentar y ejecutar tantas cosas a lo largo de su vida.» (Comenio, cit. en Peralta, 2004: 5). En su obra se subraya lo que hoy se postula como un derecho: la educación como un proceso que comienza desde el nacimiento.

Luego encontramos en F. Froebel (1826) uno de los aportes más destacados a la educación de los pequeños: «Si no se aplican todos los cuidados al desarrollo del hombre en los primeros grados de su vida, dificultase para más tarde la marcha de la educación» (Fröbel cit. en Peralta, 2004: 7).

A partir de la experiencia acumulada y los aportes de distintas disciplinas, la Educación inicial fue consolidando un perfil propio, definible por sí mismo, abarcando aquella etapa evolutiva que va de los cero a los seis años, concibiéndose esta como el cimiento de una práctica de educación permanente.

Es el período de mayor adquisición de experiencias y de desarrollo de la capacidad de emplearlas en la solución de nuevos problemas. Por ello es imprescindible brindar el ambiente y la estimulación necesaria para crecer, desarrollarse, madurar, aprender, construir conocimiento, afirmar las relaciones afectivas, socializarse. La educación inicial propiciará el desarrollo integral del niño (ANEP, 1997: 10).

Los centros de educación inicial pasan a tener como propósito fomentar el desarrollo integral del niño, brindándole un ambiente alfabetizador que le resulte estimulante, permitiendo el desarrollo de sus potencialidades afectivas, cognitivas, motrices y sociales. Esto da cuenta de una concepción de infancia en consonancia con la que promulga la CDN, que inscribiría las acciones educativas en el paradigma de la protección integral (Etchebehere *et al.*, 2007).

El reconocimiento desde la CDN de niños y niñas como personas humanas, como ciudadanos, implica a su vez que le corresponden derechos específicos como sujetos en desarrollo, lo que es clave para la primera infancia teniendo en cuenta la evidencia aportada por las investigaciones sobre la importancia de esta etapa. A su vez implica la consideración de niñas y niños como personas con derechos sociales, entre los que se encuentra el derecho a la educación. «Nos ha costado siglos reconocer que el aprendizaje comienza desde el nacimiento» enuncia con preocupación UNICEF (1999 cit. por Petingi, 2003: 55), lo que conduce al planteo de que toda persona, desde que nace, tiene derecho a la educación, tan relevante como el derecho a la identidad y a la satisfacción de diferentes necesidades básicas. Estas afirmaciones se relacionan con la idea de una educación permanente, educación para todos y para toda la vida (UNICEF, 1999 cit. por Petingi, 2003: 55).

Con relación a la educación el art. 28 de la CDN reconoce específicamente «el derecho del niño a la educación» y en el art. 29 se plantea que «la educación del niño deberá estar encaminada a: a) desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades» (ONU, 1989). Pero solo se plantea la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria para todos, por lo que la educación asociada al desarrollo en los primeros años no se contempla de forma expresa en la Convención. Podría considerarse que defender y potenciar el desarrollo integral del niño puede ser entendido como el objetivo educativo en estas primeras edades, como lo asumen muchas de las acciones dirigidas a esta etapa.

Por otro lado hay una importante referencia a la prioridad de la familia en el cuidado y educación de los hijos y a la corresponsabilidad del Estado en la garantía de estos derechos. Esta corresponsabilidad implica políticas educativas específicas dirigidas a esta etapa, que enmarquen intervenciones garantistas de los mismos, y ubique a las educadoras como garantes.

## Educación inicial en el Uruguay

Para enmarcar esta tesis es importante considerar la especificidad del campo de la Educación inicial en el Uruguay.

Nuestro país se destaca por ser pionero en América Latina al crear el primer jardín de infantes en 1892.

A su vez las acciones institucionales dirigidas a esta etapa tienen como fuerte antecedente histórico dos ámbitos particulares: el sistema educativo «formal», como parte de las políticas educativas de corte universalista, y la atención

desarrollada por lo que otrora fuera el Consejo del Niño que nos ubica en un campo de políticas sociales de corte residual.

Es así que, en el campo de la primera infancia, existen hoy día diversas propuestas programáticas: plan CAIF, proyecto Nuestros Niños de la Intendencia de Montevideo (IM), centros diurnos de INAU, jardines públicos y grupos de inicial en escuelas públicas dependientes de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), jardines privados y grupos de inicial en colegios, etcétera.

En relación con la accesibilidad a la educación inicial en nuestro país, en los últimos años se ha detectado un incremento en la misma, particularmente a partir de los noventa, con un fuerte liderazgo del sector público. Si bien el acceso se tornó más democrático, los problemas que persisten se relacionan con la poca cobertura para niños y niñas menores de tres años así como la estabilidad de la matrícula y de la tasa de asistencia.

Edades	2004	2005	2006	2007	2008
3	44,3	42,6	50,5	53,7	53,5
4	76,5	79,6	79,5	80,9	83,1
5	94,6	96,3	96,1	95,5	96,7

Fuente: Elaborado por la División de Investigación, Evaluación y Estadística de la ANEP sobre la base de la *Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadística*.

En el tramo de tres a cinco años de atención bajo la órbita del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de la ANEP, se matricularon en el 2009 en Montevideo un total de 25.222 niños y niñas (Fuente: Planillas enviadas por las inspecciones departamentales a abril 2009, CEIP-DEE).

De las reformas educativas llevadas adelante en nuestro país destacaremos, en relación con la cobertura, la universalización de la educación inicial. En el año 1998 se promulga la ley 17015, que en su art. 2 establece los siguientes objetivos de la educación inicial:

- A) Fomentar los procesos de estructuración del pensamiento, de las habilidades cognitivas y destrezas propias de la edad del niño, la capacidad de imaginación y creación, la forma de expresión verbal y no verbal de sus pensamientos y sentimientos.
- B) Favorecer su maduración sensoriomotora, su crecimiento socioafectivo, las manifestaciones lúdicas y estéticas, el conocimiento de su propio cuerpo y de sus posibilidades de acción para la adquisición progresiva de su autonomía e identidad.
- C) Desarrollar su capacidad de aprendizaje mediante la motivación y el aprestamiento para la adquisición de la lectoescritura y para la solución de problemas de relaciones y operaciones matemáticas básicas.



D) Promover los procesos de socialización y el establecimiento de relaciones de reciprocidad, participación y hábitos de convivencia grupal, conforme a criterios de respeto y cooperación.

E) Fomentar hábitos de alimentación e higiene personal y actitudes que promuevan una vida sana, así como la conservación del medio ambiente.

F) Fortalecer los vínculos entre la institución educativa, la familia y la comunidad.

G) Coadyuvar en la prevención de los efectos negativos para el normal desarrollo del niño, originados en deficiencias de orden biológico, nutricional, familiar o de contextos de riesgo, mediante programas de educación compensatoria y acciones coordinadas con instituciones especializadas de la comunidad (Ley 17.015 Educación inicial referente a la que se dispensa a niños menores de seis años 29/11/1998).

También en dicha ley se adoptan las siguientes resoluciones:

Artículo 3.º: Declárese de interés social la gratuidad de la educación inicial que brinda el Estado.

Artículo 4.º: Sustitúyase el artículo 74 del Código del Niño, por el siguiente:

Artículo 74. Son obligatorias la educación inicial para los niños de cinco años de edad y la educación primaria para los niños de seis a catorce años. (Ley 17.015)

Cabe resaltar que si bien se trata de una ley que se promulga ocho años después de aprobada la CDN, no se hace referencia explícita a ella, ni al derecho del niño a la educación, más allá de que los objetivos apuntan a la promoción del desarrollo integral.

Siguiendo con la política pública de extensión de la educación inicial en julio del 2007 se vota la Ley 18.154 que incluye la obligatoriedad desde los cuatro años, que luego se deroga por incluirse en la nueva Ley General de Educación, n.º 18.437 de diciembre de 2008.

Artículo 7.º (De la obligatoriedad). Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior. A tales efectos, se asegurará la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de educación primaria y media básica.

Los padres, madres, o responsables legales de niños, niñas y adolescentes, tienen la obligación de inscribirlos en un centro de enseñanza y observar su asistencia y aprendizaje.

Si bien al momento de realizar el trabajo de campo de esta tesis aún no se había votado, los contenidos surgidos del debate educativo eran conocidos. En relación con los objetivos para esta etapa se plantea:

Artículo 24 (De la educación inicial). La educación inicial tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Se promoverá una educación

integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural (Ley 18.437, 2008).

Por otro lado, en relación con los centros educativos y en el marco de las reformas de la década del noventa, se realiza un reordenamiento de las escuelas, fruto de una nueva categorización que busca atender a las necesidades educativas de la población. En tal sentido surgen las categorías de Escuela de Contexto Crítico (CSCC) realizada por la ANEP, diferenciándolas de las Escuelas de Contexto Favorable (ECF).

El concepto de «contexto sociocultural» de la escuela se construyó por primera vez en 1996 por la Unidad de Medición de Resultados Educativos en el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (UMRE/MECAEP), combinando información de equipamiento del hogar y nivel educativo de las madres de los estudiantes (ANEP-MECAEP, 1997) Esta caracterización es actualmente objeto de cuestionamiento, planteándose al respecto que:

La categoría «Escuela de contexto» supone el lugar común para referirnos a los sitios donde las cuestiones del orden del enseñar y del aprender no parecen tener cabida y donde, paradójicamente, a pesar de la inexistencia de diferencias en el currículum prescripto, la categoría en sí misma se encarga por su propia existencia de extender las desigualdades más allá de sus límites (Santos, 2006: 94-95 cit. por Cambón, De León, 2007: 24).

Más allá de estas opiniones polémicas, estudios recientes han mostrado que el contexto en el cual se haya emplazado el centro educativo influye de forma particular, por ejemplo, en el desgaste de las maestras, por lo cual es una condición a tener en cuenta a la hora de determinar las variables a controlar en la población objeto de esta tesis.

En las escuelas de CSCC, la crudeza de las situaciones vividas por los niños y sus familias golpea la sensibilidad del maestro generando una gran movilización afectiva. Ante ello la paralización, la pérdida de distancia con un involucramiento en demasía o incluso el distanciamiento excesivo, son respuestas «esperables», en la medida en que no es fácil procesar el sufrimiento del otro (Cambón, De León, 2007: 84).

Si bien en los jardines de infantes públicos no se aplica esta misma categorización según contextos socioculturales, se tiende a caracterizarlos «de contexto crítico» si pertenecen a las zonas donde se emplazan las escuelas de CSCC, y de contexto favorable si están en zonas de escuelas de ECF.

A su vez, la cobertura en educación inicial por parte de ANEP se organiza en diversos tipos de centros:

- Jardines de infantes que funcionan en dos turnos de 4 horas cada uno (8 a 12 y 13 a 17 horas) con grupos de 4 y 5 años, con algunos pocos que incluyen grupos de 3 años. Los que se encuentran emplazados en zonas de contexto crítico se denominan jardines de infantes de corte

asistencial e incluyen alimentación: almuerzo y desayuno o merienda de acuerdo al turno.

- Jardines de infantes de tiempo completo de 8 horas (8 a 16 horas) con grupos de 3, 4 y 5 años que incluyen desayuno, almuerzo y merienda, emplazados en zonas de contexto crítico.
- Grupos de inicial de 4 y 5 años en escuelas primarias que funcionan en dos turnos de 4 horas cada uno.
- Grupos de inicial de 4 y 5 años en escuelas primarias de tiempo completo emplazados en zonas de contexto crítico, de 8 horas (8 a 16 horas) que incluyen desayuno, almuerzo y merienda.
- Grupos de inicial de 4 y 5 años en escuelas rurales que funcionan 5 horas e incluyen desayuno y almuerzo.
- Jardines de Ciclo Inicial (JICI) que incluyen nivel 3, 4 y 5 años, y primero y segundo de primaria, experiencia piloto que empezó hace unos años y esta reducida a unos pocos centros.

Las acciones educativas que se desarrollan en estos centros se enmarcan en programas elaborados por ANEP, sobre los cuales es relevante introducir algunas consideraciones. Al momento de realizar el trabajo de campo de esta tesis regía el Programa de Educación Inicial para 3, 4 y 5 años de 1997, pero se estaba discutiendo un nuevo programa que se comienza a implementar este año 2009. El diseño curricular de 1997 no presenta objetivos educacionales a alcanzar en cada nivel, sino que se estructura a partir de competencias que van a desarrollarse durante toda la educación inicial y no por tramos etarios. Competencias estas que pueden ser potenciadas durante toda la vida. Este trabajo a punto de partida de competencias se basa en la concepción del niño como un ser integral, consonante con la CDN, más allá de que no se explicita ni enmarque el mismo desde un enfoque de derechos de infancia.

Desde los fundamentos psicológicos se plantea que

No podemos continuar manejando la concepción clásica por la cual se entendía al niño como adulto en miniatura... La experiencia de la educación formal no debe olvidar aquello que el alumno es capaz de hacer y aprender por sí solo. (ANEP, 1997: 17)

El nuevo programa de 2009 abarca desde inicial a primaria, de nivel cuatro años a sexto año. Esto fue uno de los aspectos que generó más polémicas, ya que para algunas maestras de educación inicial significaba un retroceso en la lucha por el reconocimiento del perfil propio de esta etapa educativa. Pero desde otras miradas se fundamentó en la importancia de dar una continuidad educativa que contribuya a disminuir los quiebres entre ambas etapas. Otra de las críticas es al planteo de objetivos a lograr en cada nivel a diferencia de la base en el desarrollo de competencias sobre la que sustentaba el programa del 1997.

El nuevo programa escolar se estructura en seis áreas de conocimiento: de lenguas, matemático, artístico, social, de la naturaleza y corporal. Es de destacar

que dentro del área del conocimiento social se crea un nuevo campo de conocimiento denominado *Construcción de ciudadanía*.

La finalidad de este campo en la escuela es la formación de sujetos autónomos, críticos y responsables, capaces de articular su libre realización personal con la responsabilidad social y la búsqueda de la justicia (ANEP, 2008: 97).

Se señala aquí un cambio de paradigma de lo que se entendía como educación moral ligada a moldear sujetos a normas preestablecidas y fijas, a trabajar para que puedan formarse un «juicio moral autónomo y una inteligencia moral solidaria» (ANEP, 2008: 98).

Es también en este campo donde se hace referencia a una educación para los derechos humanos que «permita la reflexión y el conocimiento de estos derechos y una actitud comprometida y responsable con ellos» (ANEP, 2008: 100). Encontramos también la referencia explícita a la CDN y su concepción del niño como sujeto de Derechos, aunque no se profundiza.

Nuestro país fue pionero también en la capacitación de las maestras de educación inicial ya que en 1892 se inicia la formación especializada y programas a cargo de la maestra Enriqueta Compte y Riqué. En 1961 el Instituto Magisterial Superior (IMS) comienza a dictar cursos de especialización en preescolares, con una duración inicial de dos años. En 1974, la duración de la formación se reduce a un año. En lo que se plantea como retroceso para la educación inicial (Ivaldi, 1997), el Plan 1992 reduce la formación general de los maestros a tres años, incluyendo en el tercero la opción de educación inicial o común. En el año 2000 se produce una reformulación del Plan 1992, manteniéndose su duración de tres años. En el 2005 se comienza a implementar un nuevo Plan de formación inicial de maestros, de cuatro años de duración, común para maestros de primaria y de educación inicial. En el 2006, con el cambio de gobierno, se proyecta un Nuevo Plan de Formación Docente y en 2007 se comienza trabajar en el Plan de Posgrado en Educación Inicial, a concretarse entre los años 2008-2009 (Stalla, 2007) aunque todavía no se ha efectivizado.

Recorriendo los diferentes planes de formación docente, se pone de manifiesto que en ellos no se incluye la perspectiva de derechos de infancia. En el plan del 2005 solo se alude, en su fundamentación, a la educación como un derecho de todos (como derecho humano) y de responsabilidad del Estado y se define la escuela como «espacio público de concreción de políticas educativas» (ANEP, 2005: 10)

El Plan 2008 para Magisterio que empieza ese año, establece un núcleo de formación profesional común con diversas asignaturas. Es solamente en el curso de Filosofía de la Educación 2008 donde se hace alguna referencia a la perspectiva de derechos humanos en el punto:

Las instituciones educativas y las relaciones de poder. Resistencia y cambio:  
- Educación y ciudadanía.

- Participación y construcción de proyectos.
- Los derechos humanos como construcción social e histórica

Sin embargo desde el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) del Consejo Directivo Central (Codicen) de la ANEP se ofrece este año 2009 un Curso de perfeccionamiento para maestros de educación inicial en cuyo módulo 4 y dentro de Pedagogía del Nivel Inicial (15 horas presenciales) se plantean como puntos a trabajar: «La educación como derecho (derechos humanos, Convención de los Derechos del Niño): Diversidad. Ciudadanía y Educación Inicial. Fines» (<<http://ipes.anep.edu.uy/>>).

Este curso surge como necesidad de formación y perfeccionamiento de maestros para la educación inicial, ya que al no haber formación específica se evidencia un déficit formativo y falta de personal especializado en esta área. Si bien el incluir a la CDN es una iniciativa acertada, es de forma muy parcial y de alcances muy limitados.

De todas maneras, no es sino hasta la administración de ANEP que rige a partir del gobierno del Frente Amplio (FA) del 2005 que se incorpora expresamente la perspectiva de derechos humanos en la educación. Anteriormente primaron otras orientaciones, destacándose por ejemplo el de la «educación en valores» que prevaleciera fuertemente a principios de este siglo (ANEP, 2003), lo que fue cuestionado<sup>5</sup> por algunos sectores de la educación por no apoyarse en un enfoque de derechos (Serpaj, 2002).

El texto de la nueva Ley General de Educación marca algunos cambios desde la perspectiva de los derechos que son importantes señalar:

Artículo 1.º (De la educación como derecho humano fundamental).  
Declárese de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.

Si bien no se menciona explícitamente la CDN, se inscribe a la educación en un marco general de derechos humanos lo que implica un cambio sustancial:

Artículo 4.º (De los derechos humanos como referencia del ejercicio del derecho a la educación). La educación tendrá a los derechos humanos consagrados en la Declaración Universal de los derechos humanos, en la Constitución de la República y en el conjunto de los instrumentos internacionales ratificados por nuestro país, como elementos esenciales incorporados en todo momento y oportunidad a las propuestas, programas y acciones educativas, constituyéndose en un marco de referencia fundamental para la educación en general y en particular para los educadores en cualquiera de las modalidades de su actuación profesional (Ley 18.437).

La inspectora en funciones de educación inicial en el año 2007, destaca la CDN, dentro del marco legal de educación en la primera infancia, lo que implica

5 Información personal aportada por Marina Isasa, profesora del Instituto de Formación Docente (IFD), delegada para las Asambleas Técnico Docentes (ATD).

una intencionalidad clara de inclusión de esta perspectiva (Stalla, 2007). Sin embargo esta postura declarativa parece no traducirse en acciones que promuevan esta inclusión.

Por ejemplo UNICEF-Uruguay,<sup>6</sup> que ha impulsado espacios de formación en derechos de infancia en coordinación con organismos estatales, no ha realizado cursos específicos para las maestras de educación inicial bajo la órbita del Consejo de Educación Primaria (CEP). En el 2004 el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y UNICEF organizaron un curso dirigido a docentes de todos los subsistemas de la ANEP, de concurrencia voluntaria, al que asistieron solo algunas maestras. En cambio sí es posible reconocer el trabajo concreto en el tema derechos de infancia en las capacitaciones del Plan CAIF y proyecto Nuestros Niños de la IM, realizadas en el marco de convenios de apoyo de UNICEF.

Entre los antecedentes de iniciativas específicas en nuestro país, dirigidas a integrar el enfoque de derechos en las acciones educativas, se destaca el trabajo de la Red para la Infancia y la Familia de América Latina y el Caribe que se plasma en el libro *El niño pequeño al encuentro de sus derechos* (1992). Dicho esfuerzo partió de la consideración de que, más allá de que nuestro país haya ratificado la CDN, «se hace necesario también promover un cambio profundo de actitudes de los adultos y la sociedad toda, para que el niño sea realmente respetado como persona» (Red para la Infancia y la Familia de América Latina y el Caribe, 1992: 15).

Se plantea la necesaria difusión y sensibilización para lograr este cambio, a partir de lo cual la red instrumenta

seminarios y talleres dirigidos a maestros y educadores, considerando que pueden transformarse en los mejores promotores del tema: en su trabajo educativo con niños para ayudarlos a descubrir y defender sus derechos; por su contacto permanente con la familia y la comunidad, para lograr una toma de conciencia y un cambio en las actitudes (Red para la Infancia y la Familia de América Latina y el Caribe, 1992: 15-16).

Si bien en ese momento existían algunas experiencias en la educación primaria y secundaria, no había antecedentes en relación con la educación inicial. La experiencia comienza cuando un grupo de maestras y educadoras es convocado por la red para un taller de profundización sobre el texto de la CDN, a partir del cual se diseñan una serie de actividades que permitan a niños y niñas descubrir y vivenciar sus derechos. En el taller también se pone énfasis en la necesaria reflexión de las maestras sobre su práctica pedagógica para facilitar el acercamiento de niños y niñas a sus derechos. Más allá de que esta experiencia constituye un antecedente importante, no se toma explícitamente el principio de autonomía progresiva y el texto producido como resultado de este esfuerzo es un material pensado para actividades específicas orientadas a algunos derechos, pero no promueve la reflexión sobre cómo todas las acciones educativas pueden

---

6 Información personal aportada por Leticia Schiavo del Centro de Documentación de UNICEF Uruguay, 2007.

y deben inscribirse en una perspectiva de derechos. El libro propone una serie de sugerencias pedagógicas para trabajar algunos derechos con niños, niñas y padres. Por otra parte no se realizaron estudios posteriores que permitan conocer cómo esta iniciativa influyó en la percepción de las maestras como garantes de los derechos. Se distribuyeron varios ejemplares del libro en los jardines, pero se dejó librada a la decisión de los equipos docentes la instrumentación de las acciones sugeridas.<sup>7</sup>

En cuanto a las investigaciones recientes vinculadas a la Educación Inicial en el Uruguay, se destacan dos trabajos realizados en el área de la educación formal que si bien no refieren al tema de este proyecto de tesis, merecen algún comentario en relación con el problema que estamos analizando. Por un lado el *Estudio de Evaluación e Impacto de la Educación Inicial en el Uruguay* del proyecto MECAEP, realizado en el 2001 bajo la coordinación general de Susana Mara, es un aporte muy valioso pero no hace referencia a una perspectiva de derechos.

Por otro lado, la investigación «Hacia una comprensión del desgaste profesional de los maestros de Educación Inicial. Análisis comparativo en diferentes contextos» de Verónica Cambón y Darío De León<sup>8</sup> (CSIC, Udelar, 2007), destina un capítulo de su marco de referencia a la perspectiva de derechos e integra esta mirada en el análisis de los resultados. De este estudio es interesante tener en cuenta todas las dimensiones que atraviesan el ser docente de educación inicial y la vulneración que implica el trabajo que realizan. Se constata que el contexto donde se desarrolla la tarea incide en el desgaste laboral. Si bien es mayor en el CSC también se da en el CF aunque los factores que están en la base son diferentes.

Mientras que las maestras que trabajan en CSCC se ven impactadas por las situaciones sociales que hacen a la cotidianeidad de estos niños y sus familias en la comunidad en la que trabajan, las maestras que se desempeñan en contextos favorables evidencian un desgaste anclado en las relaciones que se establecen en el plano fundamentalmente intrainstitucional (Cambón y De León, 2008: 53).

## El papel de las maestras de educación inicial como garantes de los derechos de infancia

Desde las funciones de protección integral de las instituciones de educación inicial, las maestras son las que diariamente tienen la corresponsabilidad de proveer los cuidados a niñas y niños en primera infancia, contribuyendo a la garantía de sus derechos. Sin embargo, este papel de protección de derechos no es percibido desde esta dimensión, más allá de que sus acciones apunten a ello.

La formación magisterial perfila qué es lo que se espera de una maestra de Educación Inicial y constituye el marco en el que se inscriben las acciones

---

7 Información personal aportada por Elizabeth Ivaldi, autora de varias publicaciones referidas a la educación inicial de nuestro país, 2007.

8 Cabe destacar que Darío De León pertenece al grupo de cursantes de la Maestría sobre Derechos de infancia y políticas públicas.



educativas y las formas de responder a las necesidades de niños y niñas en esta etapa. Pero en lo que viene siendo la formación de las maestras no hay una clara inscripción en el marco de la CDN.

El niño al nacer necesita del adulto para que lo proteja, lo alimente y lo cuide, así como también para que lo oriente y lo guíe física y psíquicamente, para que pueda ir regulando su conducta y adaptándose al medio, desde el desarrollo de sus potencialidades. Esta dependencia inicial va gradualmente cambiando a partir de esta interacción niño-adulto, donde la intervención educativa pasa por la manera de responder de los adultos a las necesidades de los niños.

Siendo el objetivo educativo en estas edades la promoción del desarrollo integral, se requiere garantizar la satisfacción de las necesidades de niños y niñas por parte de los adultos, ya que es necesario que estén suficientemente satisfechas para que el desarrollo del niño se produzca. Ello conlleva ciertas exigencias para el adulto, las cuales están en estrecha relación con las necesidades del niño en esta etapa. Trabajar en primera infancia implica hacerse cargo de estas necesidades de los niños, expresadas a través de sus demandas de afecto, atención, contención y cuidado. Esto a su vez exige la capacidad de dar respuestas acordes a las situaciones planteadas (Etchebehere *et al.*, 2007). En su interacción con el ambiente el niño necesita encontrar respuestas adecuadas para sobrevivir y crecer tanto física como psíquicamente, para progresar en su acción, en la construcción de sí mismo y en la estructuración del mundo que lo rodea.

Es en este sentido que las maestras se constituyen en garantes de los derechos, favoreciendo la evolución de sus facultades.

Sin embargo el cumplimiento de esta responsabilidad y la participación en estas funciones garantistas no parece estar claramente visualizado. Este vacío, por un lado, conlleva el riesgo de que las maestras no se reconozcan como partícipes de un proceso social con el que existe un compromiso ético y jurídico por parte del Estado. Por otro lado contribuye a que puedan producirse amenazas o violaciones de los derechos de niños y niñas sin que ello sea percibido como tal ni se instalen procedimientos para su modificación amparados en ese marco.

## El principio de autonomía progresiva como articulador entre la educación inicial y la CDN

### La CDN y el principio de autonomía progresiva. La perspectiva jurídica

Las dificultades ya planteadas en relación con la aplicación de la CDN en el marco de la educación inicial aparecen claramente como un problema a explorar si se pretende encontrar caminos para una mayor integración de la perspectiva de derechos de infancia. Tratándose de un campo de exploración muy amplio, se propone tomar el principio de autonomía progresiva como eje para la indagación. Por un lado porque se sostiene en una noción incorporada desde hace mucho tiempo en la Educación Inicial ya que la promoción de la autonomía del niño



es un concepto que, vinculado a su desarrollo integral, fundamenta las prácticas educativas. Por otro lado porque es un principio orientador de la CDN, relacionado también a la evolución de sus facultades, que regula la capacidad para el ejercicio de derechos y las responsabilidades de protección especial.

La CDN se inscribe en un cambio de paradigmas que implica el pasaje de la Doctrina de la Situación Irregular a la Doctrina de la Protección Integral, de la concepción del niño como objeto de tutela a la concepción del niño como portador y sujeto de derechos.

Siguiendo a Miguel Cillero (1998?) se percibe en la CDN características que marcan significativamente una evolución en la concepción de los derechos de infancia.

Una de ellas es el carácter integral, que protege el desarrollo integral de niños y niñas a partir del disfrute de sus derechos, que son interdependientes, exigiendo su satisfacción conjunta y una protección integral.

Otra de las características se refiere a la nueva concepción del niño y sus relaciones con la familia, la sociedad y el Estado, que lo ubica como sujeto de derecho. Estos contenidos se alejan de la idea del niño como incapaz o carenciado y ponen énfasis en sus atributos, en lo que es como persona, en una etapa de desarrollo de progresiva autonomía (personal, social y jurídica).

Estos cambios sustanciales aparecen sintetizados en la letra del art. 5 de la CDN:

Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención (ONU, 1989).

Se parte así de una base de igualdad jurídica, por la que el niño es titular de derechos y destinatario de normas jurídicas, pero desde una idea de sujeto de derecho especial, dotado de una protección complementaria que agrega nuevas garantías a las que corresponden a todas las personas.

En este art. 5 se propone que el ejercicio de los derechos del niño es progresivo en relación con la «evolución de sus facultades», lo que ha sido denominado como *principio de autonomía progresiva*.

Dentro de los antecedentes más específicos vinculados a este tema se destaca el documento de UNICEF y del Centro de Investigaciones Innocenti sobre *La evolución de las facultades del niño* (Lansdown, 2005). En relación con esta evolución se parte de la constatación de que no se ha profundizado en lo que significa, ni en las implicaciones que tiene este concepto para que los niños gocen de sus derechos. Los autores plantean que a diferencia de otros conceptos controvertidos consagrados por la CDN que han llevado a variados estudios, debates e investigaciones, el tema de la «evolución de las facultades» es un área poco explorada a nivel internacional.

Para comprender el tema, dicho estudio realiza un análisis desde tres direcciones: lo que implica como noción evolutiva, como noción participativa o emancipadora, y en tercer lugar como noción protectora. Algunas de las interrogantes a las que pretende dar respuesta el referido trabajo son:

¿Qué podemos aprender, gracias a las teorías existentes y a las investigaciones efectuadas hasta la fecha sobre los entornos que tienen mayores probabilidades de promover el desarrollo de las facultades del niño hasta el máximo de las facultades? [...]

¿Qué sabemos de la capacidad de los niños de ejercer sus derechos por sí mismos? [...]

¿Qué nivel de protección deben recibir los niños en función, precisamente, de su condición de niños? (Lansdown, 2005: 8)

Si bien se trata de un estudio exhaustivo en varios aspectos, deja expresamente planteada la necesidad de investigar qué acciones, desde la educación, contribuyen a promover o inhibir la evolución de las facultades del niño. A su vez, al abarcar a toda la niñez y la adolescencia, hay pocas referencias específicas vinculadas a la primera infancia.

Con relación al principio de autonomía progresiva los autores del trabajo afirman que:

Este principio, nuevo en el derecho internacional, tiene notables implicaciones para los derechos humanos del niño. Establece que a medida que los niños adquieren competencias cada vez mayores, disminuye su necesidad de dirección y orientación y aumenta su capacidad de asumir responsabilidades, tomando decisiones que afectan su vida (Lansdown, 2005: 9)

Desde este marco, son los padres u otros responsables a quienes les corresponde darles «orientación y dirección apropiada», para lo cual deben promover y proteger la autonomía progresiva en el ejercicio de sus derechos. Se da entonces un doble fenómeno: por un lado la intervención familiar está fundamentada en la progresiva autonomía del niño pero es a la vez a la familia a quien compete estimular este proceso, de modo de que su intervención sea cada vez menor.

El concepto de facultades en evolución ocupa un lugar central en el equilibrio que la Convención establece entre el reconocimiento de los niños como protagonistas activos de su propia vida, con la prerrogativa de ser escuchados y respetados y de que se les conceda una autonomía cada vez mayor en el ejercicio de sus derechos, y la necesidad que tienen, al mismo tiempo, de recibir protección en función de la relativa inmadurez y menor edad (Lansdown, 2005: 16).

Esta nueva visión implica un cambio del poder de los padres sobre niños y niñas, y limitaciones a la injerencia arbitraria del Estado en la familia, salvo ante el incumplimiento de los padres en la garantía del ejercicio de estos derechos.

En principio es la familia quien debe proporcionar la mejor protección de los niños contra el abuso, el descuido y la explotación. Y el Estado se halla obligado a no solo disponer y ejecutar directamente medidas de protección

de los niños, sino también a favorecer, de la manera más amplia, el desarrollo y la fortaleza del núcleo familiar (*Opinión Consultiva* n.º 17/2002 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, CIDH).

Desde documentos más recientes de UNICEF se reitera que

Tanto en su preámbulo como en sus artículos, la Convención destaca el papel fundamental de la familia en el crecimiento y desarrollo de los niños y niñas, reconociendo la importancia crucial de un entorno familiar de afecto, armonía y comprensión para el desarrollo completo de la infancia. La Convención obliga a los Estados partes a dotar a las familias de todos los medios necesarios para que cumplan con sus responsabilidades (UNICEF, 2009: 3).

Por este principio de autonomía progresiva se desprende también la idea de que el niño es portador de una creciente responsabilidad. Desde el punto de vista jurídico, el planteo de la CDN del niño como sujeto de derecho lo implica como aquél que, «a partir del conocimiento y comprensión de las leyes que regulan su conducta, puede obrar en consecuencia y de esta manera, ser responsable de sus actos» (Feierstein y Lora, 2001, cit. por Magistris, 2004: 5):

Esta disposición relativa a la autonomía progresiva del niño en el ejercicio de sus derechos, constituye uno de los principios que estructuran el sistema de derechos reconocidos por la Convención, por lo cual, la promoción y respeto de la autonomía del niño en el ejercicio de sus derechos, se convierte en uno de los intereses jurídicos que deben ser protegidos (Cillero, 1998?: 36).

Muy ligado al principio de autonomía progresiva está el concepto de participación planteado en el art. 12, donde se plasma la idea del niño con derecho a formarse un juicio propio, a expresar su opinión y a ser escuchado: «Nunca habían sido reconocidos, de modo así explícito, la autonomía y la subjetividad del niño y el peso que su opinión puede y debe tener en las decisiones de los adultos» (Baratta, 1998?: 221). Se los reconoce como sujetos activos, capaces de tomar decisiones en los asuntos que los afectan.

Incluso en relación con las edades tempranas cabe destacar que el art. 12:

no limita la expresión al lenguaje verbal: las opiniones pueden expresarse de numerosas maneras, por ejemplo mediante emociones, dibujos, pinturas, canciones, representaciones teatrales. Los niños muy pequeños, incluso los bebés, como así mismo los niños con serias dificultades de aprendizaje, son capaces de expresar su opinión (Lansdown, 2005: 20).

En el informe reciente de UNICEF del *Estado mundial de la infancia* se señala nuevamente lo revolucionario que ha resultado en el derecho internacional el concepto que de la Convención que alude a la «evolución de las facultades» del niño o niña para tomar decisiones y cómo esto viene afectando la práctica de las organizaciones que prestan servicio a la infancia. Vinculado directamente a la participación se expresa:

El derecho de los niños y niñas a participar es parte fundamental del respeto que merecen como titulares de sus propios derechos.

La capacidad de influir en decisiones que nos afectan como personas es una de las características definitorias de los principios de derechos humanos. Cuando se trata de crear oportunidades para que los niños y niñas participen, es necesario acomodar las condiciones a su edad y madurez; no deberían sentirse presionados ni limitados, o influenciados de forma que les impida expresar libremente sus opiniones o que les haga sentirse manipulados.

La participación eficaz y consciente depende de muchos factores, entre ellos la evolución de las facultades del niño o niña, la actitud de apertura al diálogo de los progenitores y otros adultos, y la existencia de espacios seguros en la familia, la comunidad y la sociedad que faciliten el diálogo (UNICEF, 2009: 32).

La revisión bibliográfica proporciona otros datos que apuntan a contribuir a la interpretación de este principio desde el campo jurídico. Entre ellos se destacan aquellos que se relacionan con el problema de la patria potestad y en particular con el análisis de la evolución de las relaciones paterno-filiales.

La aparición en el campo normativo de la Convención Internacional de los Derechos del Niño [CDN] nos ha obligado a redefinir el ámbito de las relaciones paterno-filiales. En efecto, la concepción del niño como sujeto de derecho nos obliga a evaluar en forma progresiva el ejercicio autónomo de los derechos por parte de los jóvenes, acotándose en la misma medida, la injerencia de los padres en tales actos (Magistris, 2004: 1).

En este sentido se analiza por ejemplo de qué manera incide el concepto de autonomía en el instituto de la patria potestad.

Resulta interesante revisar cómo desde la misma Convención se instala la tensión entre la guía y conducción paternas y la capacidad evolutiva del niño.

Cilleros hace referencia a esta conflictiva al considerar que

según se ha sostenido reiteradamente por múltiples autores, la CDN y las legislaciones que la implementan han permitido que el niño deje de ser un objeto de protección y se constituya en sujeto de derecho. Sin embargo al aplicar esta idea, surge como paradoja de que si bien el niño es portador de derechos y se le reconoce capacidad para ejercerlos por sí mismo, el propio ordenamiento jurídico no le adjudica una autonomía plena, debido a consideraciones de hecho —que tienen que ver con su madurez— y jurídicas, referidas a la construcción jurídica tradicional de niñas y niños como dependientes de sujetos adultos, en particular de los padres (Cillero, 1998?: 36).

Tradicionalmente se sostenía que los derechos de los padres sobre los hijos se daba hasta tanto estos podían demostrar su capacidad para ejercer sus derechos. Sin embargo el art. 5 obliga a actuar de acuerdo «con la evolución de las facultades del niño», lo que intenta revertir estas ideas.

Los padres deben ejercitar su facultad de dirigir las acciones del niño solo cuando este no es competente para comprender plenamente las consecuencias de sus actos, o cuando el fracaso en la intervención podría poner

el niño en riesgo o le causare daño o cuando interfiriere con los derechos de otros (Children's Rights Office, 1997 cit. por Magistris, 2004: 9).

Desde el campo jurídico entonces y siguiendo a García Méndez (2001) la «incapacidad» de los niños, a lo sumo, es transitoria, ya que es por un tiempo determinado y relativa a algunas facultades; «limitación a la capacidad que se fundamenta en razones de protección de sus derechos de acuerdo con la Convención, y no solamente de su persona y bienes, como se establecía anteriormente» (Cillero, 2001: 57).

Según Magistris no se trata de un ejercicio progresivo de derechos sino de «una autonomización progresiva en el ejercicio de los derechos, de acuerdo a la etapa vital en la que se encuentra» (Magistris, 2004: 13).

Los derechos, al igual que las necesidades, se ejercen completamente, más allá de las diferencias de edades, no son progresivos sino que son diferentes.

Estas consideraciones afirman la posibilidad de ejercicio pleno, por parte del niño, de sus derechos humanos debido a su condición de persona, que es distinto a la realización de los actos jurídicos a que se refiere el derecho civil, que para los más pequeños se hace a través de representantes

pero siempre dejando espacio a que, de acuerdo al derecho en cuestión y a la madurez del niño, pueda ejercerlo de forma autónoma. No debemos olvidarnos que el principio de autonomía progresiva supone el logro del ejercicio autónomo de los derechos por parte de los jóvenes (Magistris, 2004: 15).

Además, la CDN reconoce de forma expresa que la formación integral de los hijos incluye el reconocimiento de su afianzamiento como individuos independientes, a los que se van otorgando derechos para decidir sobre su salud, desarrollo, educación y libertad, según la evolución de sus facultades (Magistris, 2004: 9).

Es así que apuntar al desarrollo del niño para que alcance su autonomía plena, de acuerdo a su interés superior y teniendo especialmente en cuenta su opinión, implica armonizar las obligaciones de los padres con los arts. 5 y 12 de la Convención.

Es interesante observar las contradicciones que aparecen cuando se analiza el principio de autonomía progresiva, como se pone en evidencia en la cita anterior cuando se afirma que a niños y niñas «se les van otorgando derechos a decidir».

En suma, el principio de autonomía progresiva supone desde la perspectiva jurídica, un equilibrio no siempre resuelto, entre la independencia del niño para ejercitar plenamente sus derechos y la participación de los adultos. Magistris plantea que la «gradual evolución del joven que lo vuelve más autónomo, implica asimismo la pérdida de ciertas facultades que tenían los padres sobre sus hijos. O sea que cuanto mayor sea el ámbito de autodeterminación del niño, menor será la posibilidad de injerencia por parte de sus padres» (Magistris, 2004: 13).

## La autonomía progresiva a la luz de la psicología del desarrollo

La Convención consolida el pasaje de la concepción de una infancia de las necesidades a una infancia de los derechos; del niño como mero receptor de asistencia a «persona humana portadora de demandas sociales» (Cillero, 1998?: 38). En este sentido cabe preguntarse ¿qué demandan niñas y niños pequeños? En la etapa temprana, asegurar la supervivencia y el desarrollo se transforma en aspectos críticos, ya que de ellos depende en gran medida lo que ocurra en las etapas posteriores de la vida. Es posible afirmar, siguiendo a diversos autores, que el desarrollo integral representa el interés superior del niño. Por lo tanto «los derechos del niño se cumplen en la medida en que su desarrollo se realiza del mejor modo» (Bedregal y Pardo, 2004: 16). Ubicar al niño como sujeto de análisis, como sujeto de derecho, implica respetar su individualidad, su singularidad, su proceso de autonomía, ya que cada niño realiza su trayectoria de desarrollo específica, sobre la base de lo que es su impronta biológica y de su interacción con múltiples contextos. A su vez se plasma en la CDN una idea de desarrollo integral, que toma en consideración todas las dimensiones involucradas en el mismo, desde su globalidad.

Situándonos en la primera infancia y teniendo en cuenta el paradigma de la protección integral que marca al niño como sujeto de derecho y que diseña las intervenciones como garantistas, debería primar la perspectiva de atención a la primera infancia por «ser la etapa en la cual se construye potencialmente lo que va a ser el curso de vida posterior» (Giorgi, 2007: 66).

El cuidado de niños y niñas implica por lo tanto el «conjunto integrado de acciones que aseguren al niño la combinación sinérgica de protección y apoyo para el desarrollo» (Bedregal y Pardo, 2004: 30). En este sentido la interpretación del principio de autonomía progresiva vinculados a la promoción del desarrollo integral, implica propiciar acciones que favorezcan la evolución de las facultades del niño.

El texto de la CDN emerge en un momento histórico determinado, favorecido no solo por condicionantes históricos sociales vinculadas al movimiento promotor de los derechos humanos, sino también por los avances de la psicología evolutiva que significaron un aporte sustancial a los cambios en la concepción de infancia que recoge la Convención. La contribución permanente con relación al conocimiento del desarrollo de niños y niñas desde una perspectiva evolutiva, siguen nutriendo y ofreciendo bases para identificar necesidades, interpretar los derechos consensuados en la Convención y definir qué acciones garantizan su ejercicio.

Estos aportes también han alimentado la educación inicial, que ha ido incorporando estas ideas y procesando el cambio en la concepción de infancia que sustenta hoy las prácticas educativas. La noción de autonomía ocupa un lugar central entre estos aportes.

Son múltiples las fuentes teóricas que ofrece la psicología del desarrollo con relación al concepto de autonomía. Ello obliga a revisar solamente aquellos

referentes que han sido reconocidos como los más representativos para interpretar el principio de autonomía progresiva en la primera infancia.

Aunque el estudio de una Psicología evolutiva que abarque desde la formación del feto hasta la vida adulta y su culminación, la muerte, es bastante reciente, es posible reconocer a algunos autores como los pioneros que marcaron históricamente el cambio en la consideración de niños y niñas como sujetos en desarrollo, con características y necesidades propias.

Hasta fines del siglo XIX el niño no era más que un adulto con un desarrollo incompleto; solo se diferenciaba de este en relaciones de medida, diferencias cuantitativas, no viéndose lo cualitativamente heterogéneo que se manifiesta en la constitución y funciones corporales, y más aún en los aspectos psíquicos (Etchebehere *et al.*, 2007). El surgimiento del Psicoanálisis implicó grandes aportes a una visión más cualitativa del desarrollo. Los planteos de Sigmund Freud (1856-1939) de reconocimiento de una sexualidad infantil constitutiva del psiquismo, de pasaje por distintas fases psicosexuales que determinan la sexualidad adulta, contribuyen a atender la particularidad infantil. Se pasa a considerar que el niño en tanto sujeto construye su subjetividad a partir de sus propios deseos y de sus vínculos con el ambiente.

D. W. Winnicott (1896-1971), médico y psicoanalista inglés, es un referente fundamental a la hora de pensar en estos vínculos constitutivos del sujeto y desde ahí poder interpretar la noción de autonomía progresiva.

Este autor describe el crecimiento en función de los cambios graduales que se suceden en el proceso de desarrollo, a partir de la dependencia y hacia la independencia. Este proceso de maduración se da en el marco de la socialización, influido por las condiciones sociales en las que se inserta, en un vínculo interdependiente sujeto-medio (Etchebehere, 2005).

Winnicott afirma que «el paso de la dependencia a la independencia es equiparable a un viaje» (1980: 100). y cada uno lo emprende y lo realiza a su manera y de acuerdo con las condicionantes del entorno, por lo que hay factores personales y ambientales en juego.

Reconoce tres momentos implícitos en el desarrollo: dependencia absoluta, dependencia relativa y hacia la independencia. El primero hace referencia a las fases iniciales del desarrollo, donde el bebé depende por completo de la provisión física de la madre. Pero también el autor reconoce la importancia de lo que el niño trae y le es propio, su herencia y la forma personal en que esta se expresa. Es decir que el niño trae un potencial que el medio ambiente le posibilitará desarrollar y poner en marcha en su proceso de maduración. Esto significa que si bien los padres no ‘producen’ a su hijo, sí lo proveen de lo necesario para que crezca sano y alcance la madurez, asegurando la continuidad del proceso y evitando que este sea bloqueado u obstaculizado. Winnicott utiliza los términos «preocupación maternal primaria» y «devoción por el bebé» para describir el estado en el que entra la madre para constituirse en el medio ambiente que posibilita el desarrollo. Madre y bebé se sumergen en un estado de mutua dependencia, por lo



que denomina a este momento de «dependencia absoluta». Se activan mecanismos intrapsíquicos en la madre que le posibilitan identificarse con el bebé, interpretar sus señales, sostenerlo, proteger su continuidad existencial.

En la medida en que la madre retoma su propia vida, comienza a independizarse del bebé, quien a su vez comienza a ser conciente de su dependencia, de que necesita de la madre y la reclama, apareciendo claras situaciones de angustia ante su alejamiento prolongado. Por eso en esta etapa se habla de «dependencia relativa». Es alrededor de los dos años que el niño comienza a aceptar la pérdida y aparecen otras figuras referentes significativas. Estos mismos acontecimientos, a su vez, le permiten ir encontrando nuevos lugares y ensayos de «ser» en otros vínculos, que lo reafirman en su identidad. Según Winnicott «el niño se va viendo, poco a poco, capacitado para enfrentarse con el mundo y todas sus complejidades, ya que cada vez ve más y más cosas de las que ya se hayan presentes en su personalidad» (Winnicott, 1980: 110). Desarrolla así una independencia en la medida en que puede atender sus propias necesidades personales más allá de que requiera del intercambio social para su satisfacción.

Es posible encontrar en estos planteos la referencia a una capacidad intrínseca al niño, de autonomía, cuyas posibilidades de desarrollo dependen del medio que lo rodea, y que progresivamente le permitirá satisfacer sus necesidades e incidir en dicho medio.

Frente a las contribuciones mencionadas, es importante señalar que las investigaciones más recientes muestran de manera creciente el rol activo del niño hacia el ambiente, protagonista de su desarrollo, capaz de adaptarse y modificar el entorno desde etapas anteriores a las que se había reconocido. En este proceso, las interacciones con el ambiente resultan fundamentales. De ahí la importancia de la comunicación y de lo vincular. El pasaje de los desarrollos en relación con el vínculo madre-bebé a niño-ambiente, refuerzan la visión del niño como ser social, sujeto de necesidades, que se satisfacen a través del vínculo con los otros y el entorno, a partir del cual se transforman mutuamente (Etchebehere *et al.*, 2007). Es así que se plantea que la construcción de la subjetividad del niño pasa por un proceso de subjetivación, que va de la indiferenciación y dependencia a la diferenciación y progresiva autonomía:

La capacidad de anticipación de la madre, que deja un lugar vacío, de espera y de confianza en que el niño va a responder desde un lugar singular y único, expresándose como otro, como un ser diferente, constituye uno de los pilares del advenimiento del sujeto (Ulrikisen, 2005: 7).

Al respecto, siguiendo a François Doltó (1991), es posible advertir que la autonomía no se enseña sino que es una conquista subjetiva, dado que

el ser humano necesita del aporte y sostén inicial del otro para subsistir como efecto de su prematuridad originaria. Son los intercambios con el entorno los que permitirán una construcción singular de funcionamiento propio, que siempre guardará relación con cómo se presenta el otro para



cada uno, cuánto uno lo precisa y cuánto puede prescindir a lo largo de la vida (Duacastella, 2006: 2).

Con relación al papel del ambiente y los adultos significativos, los planteos de Vigotsky<sup>9</sup> hacen hincapié en que el desarrollo de las funciones mentales superiores se relacionan directamente con las formas de interacción entre niños, niñas y adultos. Define Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como la distancia entre lo que el niño puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer guiado por una persona más capaz. En este sentido podemos vincular al desarrollo de autonomía con la idea de que en la medida en que el niño se hace «más competente y se vuelve capaz de funcionar independientemente, el adulto retira su guía dejándolo que autorregule su propia actividad» (Peralta, 1999: 44).

Siguiendo con esta perspectiva sociocultural la noción de Andamiaje que desarrolla Bruner (1976) alude al lugar del mediador humano en el aprendizaje, desde la acción que puede realizar para elevar el nivel de conocimientos del niño.

Desde otra perspectiva, para Jean Piaget (1896-1980) la infancia implica un proceso durante el cual el niño va evolucionando en una constante autoafirmación y autodeterminación de la personalidad, apoyado en una voluntad autónoma. Su postulado de existencia de un mecanismo universal para la construcción del conocimiento, supone la tendencia a la acción de los seres humanos hacia la equilibración, desde procesos de acomodación y asimilación que conllevan a la adaptación activa al entorno. La acción entendida como la capacidad de influir y responder al medio está presente desde el comienzo de la vida, y fundamenta la idea del papel activo del sujeto en la construcción de su desarrollo y de la necesidad de autonomía (Espinoza y Ochaitía, 2004).

El niño tiene necesidades propias y una determinada autonomía que hay que promover. Autonomía entendida para Piaget como la «posibilidad de actuar sobre el medio, de participar activamente —en función de las capacidades evolutivas— en los diferentes contextos que se produce el desarrollo» (Espinoza y Ochaitía, 2004: 153).

Este rol activo del sujeto hacia el ambiente alude a un bebé no solo con capacidad de reacción sino de acción, de operar en el medio para transformarlo y transformarse.

Hebe Chockler analiza la expresión de la autonomía en edades tempranas de la vida:

El reconocimiento puntual de la existencia real de elementos de autonomía, de cómo aparece, en qué condiciones y de cómo se expresa en cada momento es la base para su desarrollo ulterior.

Autonomía supone que la persona, en este caso el bebé, durante su actividad espontánea:

a) Es capaz de actuar a partir de su propia iniciativa.

9 Este término comienza a usarse en 1978, pero se encuentra en español, en obras impresas, en Vigotski, 1991.

- b) Posee un equipamiento biológico, funcional, emocional y cognitivo maduro para el programa de acción que se ha propuesto, por lo cual este se hace pertinente y adecuado.
- c) Manifiesta una actitud de cuestionamiento y de sorpresa ante el descubrimiento. Las preguntas que se va formulando —evidenciadas en el despliegue de sus actos— revelan su nivel de maduración global y el de sus intereses.
- d) Al mismo tiempo la disponibilidad y la experiencia acumulada le permiten una cierta predictibilidad o posibilidad de anticipación de un efecto en función del conjunto de su vivencia y del sentido que él mismo atribuye a su acción
- e) Ello le permite una cierta dosis de decisión, de elección posible a partir de disponer y poder procesar suficiente información para organizar y reajustar su proyecto de acción (s/f: 3).

En la última década, las neurociencias constataron los importantes procesos mentales que se dan en el cerebro durante estas primeras etapas. En el primer año de vida se da un rápido y extenso desarrollo del cerebro, sensible a los estímulos del medio. De acuerdo a investigaciones recientes, el bebé posee al nacer alrededor de cien billones de neuronas, en su mayoría no conectadas, muchas de las cuales mueren. Pero cada neurona es capaz de conectarse a otras quince mil, dándose un proceso selectivo de permanencia a partir de estas interconexiones que van conformando una red neuronal compleja (Peralta, 2001).

El desarrollo de estas sinapsis se produce a partir de un ambiente rico en estímulos, de afecto manifiesto y estabilidad afectiva, que le brinde situaciones interesantes, frecuentes y variadas al niño (Etchebehere *et al.*, 2007).

Hasta los tres años estas sinapsis se establecen de forma veloz y vertiginosa, momento de alta densidad (el doble que en el adulto) manteniéndose este proceso de «cableado» hasta alrededor de los diez años, donde comienza a declinar. En edades tempranas se da un proceso de producción y eliminación de sinapsis propia de la plasticidad cerebral, que le permite modificarse y organizarse de acuerdo a las experiencias con el ambiente. El desarrollo cerebral, que se produce a partir de esta interacción con el ambiente, requiere que este intercambio sea oportuno, es decir que hay tiempos primordiales más sensibles a cada área del cerebro, momentos específicos en que se abren las llamadas ventanas de oportunidades para el aprendizaje, pasadas las cuales la oportunidad para trazar el camino neuronal requiere mayor tiempo y estimulación (Bedregal y Pardo, 2004).

En el período de tres a cinco años, niños y niñas también realizan importantes progresos, desde un dominio motriz de su cuerpo con mayores habilidades motoras finas y gruesas, descubren qué cosas pueden controlar y qué no; apoyados en las posibilidades cognitivas de comenzar a hacer generalizaciones, dentro de su pensamiento preoperatorio. Por otro lado se completa el desarrollo del lenguaje como forma de comunicación y expresión, lo que amplía su desarrollo social, con gran necesidad de relacionarse y jugar con iguales para aprender a conocerlos y a

interpretar sus estados mentales. El juego simbólico, la capacidad de fingir y de compartir la ficción con compañeros de juego, le ayuda a comprender que las personas tienen «mente», es decir que piensan, sienten, suponen, creen, recuerdan. Esto le permite al niño de cuatro y cinco años la construcción de una teoría de la mente (Premack y Woodeuff, 1978, cit. por Espinoza y Ochaitía, 2004) por la que distinguen los estados mentales propios y de los demás, lo que constituye un importante progreso hacia la autonomía (Espinoza y Ochaitía, 2004).

Por último es importante introducir algunos aspectos que hacen a la etimología de las palabras y su uso corriente, para poder referirlo al discurso y el sentido de este principio de autonomía progresiva.

Rastreado los orígenes y significados, la palabra *autonomía*, del latín *autonomía*, y del griego *autonomía*, refiere desde sus orígenes a «Disfrutar, obrar con, tener, conceder, dar» (Moliner, 1998: 304). Dentro de las acepciones de uso corriente que podemos vincular al término está la de «facultad para gobernar las propias acciones, sin depender de otro» (Moliner, 1998: 304).

En cuanto a progresiva, su origen lo podemos encontrar en la palabra progreso, del latín *progressus*, que significa «Marcha hacia adelante», usándose corrientemente como la «Acción y efecto de crecer o mejorar en cualquier cosa», aplicándose el término progresivo/a a «lo que va a hacia adelante» (Moliner, 1998: 785). Desde estos significados, entonces, se desprende la idea de la autonomía progresiva como una facultad para manejarse sin depender de los demás, que se va logrando en un proceso de mejoramiento, de crecimiento. Pero es interesante detenerse en algunas otras acepciones mencionadas. El *disfrutar* nos hace pensar que se trata de una capacidad ligada al goce y al deseo. El *obrar con* podemos referirlo a algo que se adquiere y se pone en juego en el vínculo con otros, asociado al *conceder*, dar que implicaría que la autonomía llega hasta donde empieza la del otro (Etchebehere, 2005).

## Educación Inicial y autonomía progresiva. Aportes de la pedagogía

De acuerdo a los aspectos teóricos revisados, se puede considerar que es un objetivo de la educación inicial el promover la autonomía progresiva de niños y niñas, enmarcado en la promoción del desarrollo integral. Esto implica la necesaria implementación de acciones educativas orientadas a ello.

En este sentido Myrtha Hebe Chokler plantea el desafío de promover:

¿Un sujeto autónomo, libre, con confianza en sí mismo y en su entorno, en sus propias competencias para pensar y elaborar estrategias a su nivel para la resolución de obstáculos, problemas y conflictos, un ser abierto y sensible, comunicado y solidario? (Chokler, 2007: 1).

Para ello las maestras deben partir de la idea de autonomía que supone que niños y niñas poseen la capacidad de operar en el entorno de acuerdo al bagaje de potencialidades perceptuales, motores, emocionales, afectivos y cognitivos.

Si semióticamente el sujeto se define por sus competencias del querer, del saber y del poder, lo que incumbe al adulto, desde esta perspectiva,

es asegurar al niño un entorno afectivo, social y material, para que pueda apropiárselo y dominarlo con los instrumentos que ya dispone y los procedimientos que vaya elaborando. Desde esta concepción, entonces, para garantizarle las condiciones para una actividad autónoma es indispensable que el adulto posea sensibilidad, empatía y un profundo conocimiento de «este niño» en particular (Chokler, 2007: 4).

Siguiendo a Chokler, las condiciones subjetivas para que un niño pueda sostener una actividad autónoma implican básicamente dos aspectos: «seguridad afectiva, base de la confianza en sí mismo y en el otro, que se constituye desde la calidad y la estabilidad del vínculo de apego y libertad de movimientos asegurada por el desarrollo postural autónomo» (2007: 4). Esto a su vez implica condiciones objetivas para la actividad autónoma:

El espacio, la ropa, los objetos y los juguetes pertinentes, adecuados y seguros para este niño en particular en este momento y situación de su vida y de su actividad potencial.

El tiempo y la continuidad de la actividad son fuente de experiencias esenciales y estructurantes.

La alternancia entre los tiempos de juego autónomo y los tiempos de los cuidados, plenos de interacción y comunicación con el adulto, se nutren recíprocamente (Chokler, 2007: 5).

A esto se agrega que los períodos de actividad libre concretados en un tiempo regular y habitual de actividades repetidas cotidianamente, verbalizadas por el adulto, le permiten al niño su anticipación progresiva y una orientación en tiempos y espacios, preparándolo a nivel corporal y psíquico, para su inscripción en el devenir en el que está implicado, desde su autonomía progresiva.

Si bien muchas de las acciones educativas tienen en cuenta estas consideraciones acerca de la importancia de la autonomía, no siempre se actúa desde esta perspectiva, encontrándonos a veces con actitudes que van en su contra.

Desde lo que plantean las maestras en los grupos de discusión como referentes disciplinares, la pedagogía de Loris Malaguzzi que sustenta la propuesta de Reggio Emilia (Italia) también se basa en la promoción de la autonomía del niño.

En Reggio Emilia se parte de una relación educativa adulto niño de enorme respeto mutuo, de reciprocidad, de constante actividad de intercambio, de reconocimiento de las riquezas y recursos de ambos, configurándose una comunidad educativa donde «nos educamos» más que «se educa», en la que todos los sujetos implicados (niños, profesores, padres, son a la vez educadores y educandos, y donde la inteligencia, la fantasía, los sentimientos de unos son interdependientes de la inteligencia, la fantasía y los sentimientos de los otros (Spaggiari, 1995: 11).

El protagonista es el niño, que propone, opina, se pregunta, descubre. Se propicia el reconocerse autor de su obra, fortaleciendo su mismidad e identidad, así como el reconocerse en los otros y ser reconocido por los otros:

Si el niño es portador de teorías, interpretaciones, preguntas, y es coprotagonista de los procesos de construcción del conocimiento, el verbo más

importante que guíe la acción educativa ya no será hablar, explicar, transmitir, sino escuchar (Rinaldi, 2001: 8).

Las escuelas infantiles de Reggio sostienen un proyecto educativo global para la franja de cero a seis años basado en una concepción del niño como sujeto de derechos, sujeto de enorme potencialidad, promoviendo su formación a través de todos sus lenguajes (cognitivos, simbólicos, imaginativos, expresivos, relacionales):

Un niño potente desde el nacimiento porque está dotado de núcleos de disponibilidades y capacidades de autoconstrucción. Un niño que posee plenamente sus sentidos, o sea las direcciones y el deseo de la conciencia y de la vida. ¡Un niño competente! (Rinaldi, 2001: 8).

Además, desde el campo de la pedagogía, las maestras nos traen como referente importante los planteos de Mari Carmen Díez Navarro en su libro *El piso de abajo de la escuela*. Maestra española, profesora especialista en Educación Infantil y Licenciada en Psicopedagogía estuvo en el 2007 en nuestro país desarrollando instancias de actualización para maestras, a partir de lo cual se publica una entrevista en la revista *Quehacer educativo*. En la misma se señala que los hilos conductores de su trabajo son «la escucha a los niños, el vínculo maestro-alumno, la inclusión del mundo emocional en la escuela, la valoración del grupo, las relaciones, la experimentación, la creatividad» (Ivaldi, 2008: 80).

Con respecto al libro *El piso de abajo de la escuela*, plantea que es donde se desarrolla su «implicación cada vez más intensa en el mundo de los afectos en la escuela» (Ivaldi, 2008: 79). En este sentido el texto se adentra en todos los sentimientos que genera la tarea a las maestras, los sentimientos de niños y niñas en estas edades, y los entrecruzamientos afectivos que se dan en la institución educativa. El título alude al lugar íntimo y escondido en que están estos afectos, siendo su propuesta apuntar a «lograr “bajar y subir” fluidamente del piso de abajo al de arriba y viceversa, integrando los aprendizajes, las relaciones y los afectos en la vida diaria» (Díez, 2002: 21). Reconoce que es difícil y que hay que ser conciente de las limitaciones, pero intentarlo con «La seguridad de hacer algo que acerca a la salud y al bienestar de los implicados en la tarea educativa». Con muchos ejemplos desde su experiencia nos muestra el lugar a dar a los valores cotidianos: valor de no dejarse invadir, de aceptar de los propios errores, de saberse diferente, de expresar lo que uno siente. Si bien ella no lo explicita, estas acciones son sin duda promotoras de la autonomía del niño y respetuosas de sus derechos. Desde su lugar como maestra en el vínculo con niños y niñas, esto se ve reflejado cuando expresa:

Observando sus juegos aprendí a respetar y dar tiempo al juego libre. Escuchando sus conversaciones aprendí a dar paso a sus palabras. Viéndolos entrar en relación aprendí a trabajar en grupo en el aula. Mirándolos moverse y adorar su cuerpo aprendí a ofrecer un lugar privilegiado a todos los momentos que lo incluyen en la escuela. Contemplando sus tanteos hacia el conocerse y el quererse, o no quererse, aprendí a no ignorar el mundo sentimental que aflora en las primeras edades (Díez cit. en Ivaldi, 2008: 78).

Otro aporte importante de referencia para las maestras que participaron en los grupos de discusión son los planteados por la maestra y psicomotricista uruguaya Ana Cerutti en el libro *Desarrollo del niño de cero a cinco años* (1993) realizado por el Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales (GIEP) del departamento de Psicología Médica de la Facultad de Medicina, Udelar. Dicho grupo ha realizado investigaciones y elaborado varios materiales vinculados al desarrollo en la primera infancia. El libro mencionado apunta a ser un material de apoyo para que los equipos de salud puedan orientar a las familias, describiendo para cada etapa «las acciones cotidianas a través de las cuales pasan los logros en el desarrollo del niño» (GIEP, 1996: 117). De acuerdo a las pautas de desarrollo esperadas se plantean acciones vinculadas a la alimentación, la higiene, el sueño, la expresión por el lenguaje y la expresión motriz. Este material ha sido ampliamente tomado por los distintos actores que trabajan en primera infancia, por lo que generalmente es uno de los textos de apoyo que encontramos en las bibliotecas para las maestras de los jardines de infantes. En varios momentos se plantean acciones que favorezcan la promoción de la autonomía del niño como ser por ejemplo lo planteado para la etapa de tres a cuatro años en alimentación: «Para que se consoliden sus hábitos de autonomía, dejarlo comer solo con cuchara y tenedor aunque no lo haga del todo bien y demore más» (GIEP, 1997: 127).

Encontramos en este libro una fuerte relación entre autonomía y adquisición de hábitos, en el sentido que el desarrollo hacia la independencia implica el que el niño pueda cada vez más desenvolverse por sí mismo en las conductas vinculadas a la higiene, la alimentación, el sueño.

Si consideramos que la forma en que se diseñan los programas de educación inicial signa el compromiso con el enfoque de derechos y delinea el rol de las maestras como garantes de los mismos, su revisión puede dar cuenta del grado en que estos contribuyen a introducir la noción de autonomía como objetivo fundamental de la práctica educativa en consonancia con la CDN.

En nuestro país, el diseño curricular de educación inicial (ANEP, 1997) para las instituciones dirigidas a niños y niñas de tres, cuatro y cinco años, vigente al momento del trabajo de campo, se organizaba en tres áreas, las cuales eran:

1. Conocimiento de sí mismo: comprende los siguientes contenidos estructuradores-organizadores:
  - el niño y la construcción de su conciencia corporal;
  - el niño y su vida afectiva;
  - el niño y su entorno.
2. Conocimiento del ambiente: comprende los siguientes contenidos estructuradores-organizadores:
  - conocimiento físico y las relaciones en el espacio;
  - conocimiento social y las relaciones entre las personas y las formas de organización;
  - la vida y sus procesos;
  - construcción de la noción de tiempo.

3. Comunicación: comprende los siguientes contenidos estructuradores organizadores:
  - expresión (plástica, corporal, por la música y por el lenguaje);
  - matemáticas;
  - tecnología; y
  - familia-escuela.

Estas áreas apuntan a la promoción del desarrollo integral, pero cabe destacar que solo en el área 1, y con relación al contenido del niño y la construcción de su conciencia corporal, se hace referencia explícita al término autonomía, cuando considera el respeto de la autonomía social, en relación con el proceso de integración del niño al grupo. Los contenidos plantean también la responsabilidad de acompañar al niño hacia el desarrollo de la autonomía cuando se propone la: «adquisición de hábitos y límites, independencia en los actos de aseo personal, del comer, del vestirse» (ANEP, 1999: 32).

Si bien entonces, muchas de las acciones educativas enmarcadas en este diseño curricular se orientan a la promoción de la autonomía del niño, no se vinculan explícitamente con un principio de la CDN que las maestras deben garantizar. Tampoco se encuadran dentro de un principio ético y jurídico que la educación debe proteger y fomentar.

Tampoco encontramos en el nuevo Programa de Educación Inicial y Primaria vigente a partir del 2009, referencia explícita a la CDN ni al principio de autonomía progresiva. Un aspecto a destacar es que la fundamentación general se plantea la educación en el marco de los derechos humanos y desde una perspectiva crítica de la enseñanza que concibe a la educación como acción liberadora y emancipatoria: «Se trata de un interés por la autonomía y la libertad racionales, que emancipen a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y social» (Freire, 1970 cit. en ANEP, 2008: 27), pero no se explicita el trabajo en el marco de la CDN y del niño como sujeto de derechos.

## Segunda parte





# Metodología, resultados y conclusiones

## Metodología y estrategia desarrollada

Como ya planteáramos en función de los objetivos propuestos, se llevó adelante un diseño metodológico de tipo exploratorio, ya que no se encontraron ni antecedentes de investigaciones ni datos sobre el tema de estudio. Por lo tanto se partió de un desconocimiento en esta temática, y se apuntó a generar un conocimiento exhaustivo, desde diferentes etapas en el proceso exploratorio.

El diseño se inscribe dentro de las metodologías cualitativas en el campo de las ciencias sociales, ya que apuntamos a comprender y desentrañar las ideas que tienen las maestras de educación inicial con relación a cómo interpretan el principio de autonomía progresiva, cómo lo vinculan a la CDN, y qué acciones implementan para garantizarlo.

El enfoque cualitativo de investigación es, por su propia naturaleza, dialéctico y sistémico, ya que se considera que el conocimiento es el resultado de una dialéctica entre el sujeto (sus intereses, valores, creencias, etcétera) y el objeto de estudio; y se sostiene que no existirían, por consiguiente, conocimientos estrictamente «objetivos».

De acuerdo a lo planteado por Patricia Pérez Andres:

la investigación cualitativa utiliza como datos las representaciones y los discursos obtenidos en condiciones rigurosamente diseñadas para llegar, mediante el análisis y la interpretación de las unidades de sentido (estructuras semánticas) identificadas en ellos, al origen y significación de las analogías (metonimias y metáforas) utilizadas para elaborarlas, lo que se hace siguiendo el camino inverso al de su formación, es decir, al del proceso de la simbolización (Pérez Andres, 2002: 2-3).

Para ser comprendidos los discursos se interpretan y analizan.

Para ello se hace necesario ir al encuentro de descripciones complementarias que permitan aproximarnos a distintas significaciones, porque si «tenemos la complementariedad y riqueza de diferentes puntos de vista, una mayor amplitud de criterios, será analizada más exhaustivamente la complejidad de la realidad» (Martínez Miguélez, s/f: 3).

Siguiendo a Jesús Ibáñez desde la perspectiva estructural, el diseño atraviesa todo el proceso de investigación, y está regulado por la estrategia del sujeto de la investigación.

En esta tesis se fue a la búsqueda de qué dicen los protagonistas del objeto de estudio, para a partir de esa realidad, conocerla y llegar a construcciones teóricas que aporten a la temática. Se trató de objetivar las ideas y vivencias que surgen de la relación de los protagonistas con el objeto de estudio, de los datos que emergieron en el proceso.

## Universo y unidad de análisis

La representatividad de la muestra cualitativa es estructural, es decir representa la estructura de las relaciones que se dan en el grupo social que se estudia. No importa la representatividad estadística sino que se contemple el abanico de opiniones. Por lo cual se tomó como universo a las maestras de educación inicial del ámbito público que trabajan con niños y niñas de tres a cinco años en la ciudad de Montevideo y como unidad de análisis a grupos de maestras de educación inicial cuyas características se describen más adelante.

## Método: grupos de discusión

Se elige este método porque se ajusta al objeto de la investigación, en la medida en que buscamos percepciones, líneas argumentales a partir de producciones discursivas concretas.

En palabras de Jesús Ibáñez, las llamadas técnicas cuantitativas investigan el sentido producido (los hechos) La técnica del grupo de discusión investiga el proceso de producción de sentido, que no es más que la reproducción de la unidad social de sentido, y en ello reside su valor técnico. Y lo hacen siguiendo el camino inverso al de su producción, es decir obteniendo discursos cuyo análisis e interpretación llevan al origen y al proceso de formación de las unidades de sentido que aparecen en el contenido manifiesto de los mismos (Pérez Andres, 2002: 2).

Por lo tanto este método se sitúa dentro de una perspectiva de análisis del discurso. El grupo de discusión genera un texto, un discurso, un colectivo, a deconstruir y analizar por el investigador. Nos permite conocer cuáles son los discursos que circulan y se construyen en la sociedad. En cada individuo hay un fragmento de la realidad, y en un grupo, que sea representativo de ese grupo social, creamos las condiciones para que emerja lo social.

El grupo focal es una importante técnica de investigación cualitativa y su uso se ha incrementado considerablemente en todos los campos de las ciencias humanas...es como un modo de oír a la gente y aprender de ella (Morgan, 1998: 9, cit. por Martínez, 2007: 5).

El grupo focal de discusión es «focal» porque focaliza su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación que le es propio, por estar cercano a su pensar y sentir; y es de «discusión» porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros. El grupo focal es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto.

Por lo tanto se valora la adecuación de las discusiones de grupo para la obtención de datos sobre las percepciones, opiniones, actitudes, sentimientos o conductas de los sujetos en relación con un determinado tema o realidad en estudio.

El énfasis en la conceptualización del discurso como práctica social, una práctica ideológica y de significación que construye y reconstruye las entidades sociales. Ocupa una posición privilegiada para poder analizar cuál es la conexión entre las prácticas discursivas, como prácticas sociales, y la estructura social (Fairclough, 1989, 1992, cit. por Iñiguez, 2008).

Luego de obtenidos los datos, el análisis de contenido nos ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso. Es un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana. En general, puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación (Porta y Silva, s/f: 8).

### Criterios para la conformación de los grupos

De acuerdo a los requisitos de la técnica se combinaron criterios de homogeneidad y heterogeneidad, equilibrando ventajas y desventajas.

Se definieron los grupos teniendo en cuenta las siguientes variables a controlar: edad, antigüedad en la función, plan de formación y contexto.

Se tuvo en cuenta la edad en mayores y menores de 35 años, lo que contribuyó a contemplar también las variables de plan de formación (antes y después de 1992) y antigüedad en el cargo.

Dado los argumentos planteados por Cambón y De León, en relación con la incidencia del contexto en las maestras de educación inicial, se incluyó como otra variable a controlar la procedencia de centros educativos de zonas de contexto sociocultural crítico —CSC— o de contexto favorable —CF— (de ahora en más CSC o CF son las siglas que se usarán para diferenciarlas de las oficiales que se usan para las escuelas, ya que este estudio refiere a jardines de infantes).

De acuerdo a estos criterios se conformaron cuatro grupos:

Grupo 1. Maestras < 35 años, zona CSC

Grupo 2. Maestras < 35 años, zona CF

Grupo 3. Maestras > 35 años, zona CSC

Grupo 4. Maestras > 35 años, zona CF

Cantidad de participantes: se previó que fuera entre un mínimo de cuatro a un máximo de ocho, lográndose en tres de los grupos seis participantes y en uno, cuatro.

Es habitual que en investigación cualitativa el diseño del estudio evolucione a lo largo del proyecto, por eso se dice que es emergente. En el caso del muestreo sucede lo mismo, la decisión sobre el mejor modo de obtener los datos y de quién o quienes obtenerlos son decisiones que se toman en el campo, pues queremos reflejar la realidad y los diversos puntos de vista de los participantes, los cuales nos resultan desconocidos al iniciar el estudio. En este sentido la realización de estos cuatro grupos permitió recoger datos suficientes para los objetivos del estudio. Por otro lado cabe destacar que la representatividad de la muestra cualitativa es estructural (de la estructura de las relaciones que se dan

en el grupo social que se estudia) por lo que casi siempre se emplean muestras pequeñas no aleatorias.

La convocatoria a los participantes se hizo mediante un contacto topológico, a través de la utilización de una red polímera, de relaciones simétricas y coherentes con el orden instituido, que permitió llegar a la conformación estipulada. Esto implicó que, a partir del conocimiento personal con algunas maestras, se les pidió que contactaran a pares de otros centros educativos según criterio de edad y contexto. Este estilo denominado *bola de nieve* se basa en la idea de red social y consiste en ampliar progresivamente los sujetos de nuestro campo partiendo de los contactos facilitados por otros sujetos (Salamanca Castro y Martín-Crespo Blanco, 2007).

La duración de los grupos fue entre una hora y media y dos horas.

Teniendo en cuenta que fuera un espacio neutro para los participantes y de cierta valoración de su asistencia, las reuniones se realizaron en la Unidad Asistencial de la Facultad de Psicología en Mercedes 1737. Ahí se dispuso de un salón de capacidad para 15 personas, con sillas ubicadas en círculo y una mesa pequeña en el centro.

Las sesiones fueron grabadas.

### Desarrollo de las reuniones

- Se comenzaron las reuniones agradeciendo la presencia de los participantes, explicando los objetivos de la investigación y haciendo una introducción al tema.
- Se recogió el consentimiento informado de todas las participantes.
- Se explicó la dinámica de la reunión, la presencia del grabador, aclarando que se iba a estructurar el tema según sus ideas y que el papel de la moderadora era dirigir la reunión.

Se planteó la primera pregunta como disparadora de la discusión y se fueron introduciendo las otras cuando así lo hacía necesario la dinámica de desarrollo de la discusión.

Las preguntas enunciadas fueron:

1. ¿Cuáles son las ideas que les surgen al pensar en la noción de «autonomía progresiva» (AP)?
2. ¿Cómo llegaron a desarrollar esas ideas (formación docente, cursos, revisiones bibliográficas, etcétera)?
3. ¿En qué referentes teóricos, en qué autores, fundamentan estas ideas?
4. ¿Qué actividades, dentro de las que desarrollan habitualmente, identifican como promotoras de la autonomía progresiva?
5. ¿Encuentran alguna relación entre estas ideas y prácticas con la CDN?
6. ¿Qué entienden por «ser garantes de los derechos del niño»?
7. ¿Vinculan sus ideas de autonomía progresiva y sus prácticas con algún principio de la CDN que deben garantizar y de cuyo cumplimiento son corresponsables?

8. ¿Se perciben como garantes de los derechos de infancia?

Al finalizar cada encuentro se les agradeció nuevamente la participación, se les entregó una constancia de asistencia, y se corroboraron los datos para ser invitadas cuando se presenten los resultados de la investigación.

#### *Grupo 1. Maestras >35 años, zona CSC*

La sesión se realizó el día 18/06/2008, participando seis maestras. Tuvo una duración de una hora y tres minutos.

Se comienza la reunión pasada la hora de inicio fijada. Aluden a los traslados, ya que por ser de contexto crítico trabajan en barrios periféricos.

Ante la pregunta 1 se genera un breve silencio reflexivo. La primera intervención, más que definir el concepto, se orienta a la relación con la tarea que desarrollan, de fomento de la AP, observándose que esto se reitera en varias preguntas.

En general todas intervienen de forma pareja, salvo una de las participantes que lo hace menos.

Ante la pregunta 3 todas hablan a la vez, la pregunta 6 debe ser reiterada porque no la comprenden, y en la 7 se da nuevamente un silencio.

Se establece una dinámica muy ágil, generándose un buen clima de intercambio, observándose una gran necesidad de hablar y compartir.

#### *Grupo 2. Maestras >35 años, zona CF*

La sesión se realizó el día 25/06/2008. Participaron seis maestras. Tuvo una duración de una hora y 15 minutos.

También se genera un silencio ante la primera pregunta y la primera intervención alude a la relación con la tarea de ellas más que a dar un concepto de AP. Si bien todas intervienen, se da cierta monopolización de la palabra en una maestra que denota gran ansiedad. Eso pauta un poco la dinámica que por momentos se ve enlentecida y a su vez porque los contenidos que trae generan cierta movilización en el resto del grupo.

Se reitera un silencio ante la pregunta 7. En un clima ameno se evidencia también la gran necesidad de un espacio para intercambiar.

#### *Grupo 3. Maestras <35 años, zona CSC*

La sesión se realizó el día 16/07/2008. Asistieron seis maestras. Tuvo una duración de una hora y 35 minutos.

Este fue sin duda el grupo más dinámico y de mayor nivel de discusión. Al ir llegando al local sucede que para muchas maestras es un reencuentro, dado que se conocían pero hacía tiempo que no se veían, lo cual les genera alegría.

Ante la pregunta 1 enseguida surgen varias ideas relacionadas a AP, generándose silencios reflexivos en otras preguntas (5, 6 y 7) En general todas intervienen en todas las preguntas de una forma muy pareja. Surgen muchas críticas y autocríticas, de las que ellas mismas se ríen, corroborándose nuevamente la necesidad de espacios de intercambio y «catarsis colectiva» así como de reflexión.

#### *Grupo 4. Maestras <35 años, zona CF*

La sesión se realizó el día 23/07/2008. Participaron cuatro maestras. Tuvo una duración de una hora y 22 minutos.

Fue el último grupo y el que costó más convocar, habiéndose pospuesto la primera fecha prevista por no tener confirmada la asistencia. Cabe señalar que es más difícil encontrar maestras jóvenes que trabajen en contexto favorable, ya que por la forma de elección de cargos que tiene primaria pesa mucho la antigüedad en el sistema para ello.

Ante la primera pregunta surgen varias ideas relacionadas con la AP.

Todas intervienen desde un clima tranquilo y de buen diálogo, conversan mucho, a pesar de ser solo cuatro integrantes, es de los grupos de mayor duración. Se dan silencios breves ante la pregunta 6 y 8.

#### *Consideraciones generales del desarrollo de las reuniones*

En cuanto a las ventajas del método utilizado, se destaca que el ambiente de grupo generó seguridad para que las participantes no se sintieran presionadas a responder cada una de las preguntas formuladas, pudiendo de este modo expresarse de una manera espontánea. Desde el rol de moderador se pudieron ir explorando los temas en la medida que iban surgiendo, obteniéndose en períodos generalmente cortos (una hora a una hora y media) una amplia gama de información. Se observó también un proceso de comunicación colaborativa promovido por la técnica.

En cuanto a las desventajas que suelen darse con este método, no surgieron situaciones de incomodidad, pero sí por momentos los participantes con mayor facilidad de palabra dominaron la discusión y hubo cierta tendencia a estar de acuerdo, a coincidir en los planteos. La propia dinámica de los grupos y las intervenciones del moderador permitieron que esto no obstaculizara la obtención de cantidad y variedad de respuestas.

## **Análisis de los datos, presentación y discusión de los resultados**

### **Descripción del proceso de organización de los datos para su análisis**

Por tratarse de una investigación cualitativa, en el proceso de recolección de datos se fueron acumulando textos provenientes de los grupos de discusión, para luego ser abordados de forma sistemática para su análisis.

Desde la perspectiva cualitativa la sistematización de los datos apunta a «encontrar el significado, la comprensión de la práctica social, a través de ordenar y relacionar lógicamente la información que la práctica nos suministra y que hemos registrado» (Aguayo, 1992: 33, cit. por Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006: 3).

Para ello se desgrabaron los textos producidos en las distintas sesiones, a partir de lo cual se realizó una sistematización desde un esfuerzo analítico, tomando distancia con la experiencia para poder plantearse interrogantes y reflexionar. Esto en el entendido que:

La sistematización en la investigación cualitativa es posible, más aún, es necesaria, ya que, cuando los datos son formalizados y sistematizados, la teorización se convierte en investigación empírica o especulativa (Bruner, Goodnow y Austin, 1956 en Goetz y LeCompte, 1981, cit. por Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006: 3).

El material se organizó en archivos de documento separados por grupo de discusión, dividiendo el texto recogido en unidades de registro correspondiente a lo planteado por cada participante ante cada pregunta guía de la discusión.

Luego se pasó a dar una lectura general para poder extraer las primeras impresiones de los datos recabados. Sobre la base de una contemplación y reflexión de los contenidos producidos fueron surgiendo («en la mente del investigador» al decir Martínez) las expresiones que describían las propiedades y atributos para mejor especificar las categorías. Esto permitió una categorización inicial que sirvió de base para comenzar a sistematizar los datos, estableciéndose seis dimensiones conceptuales iniciales:

1. autonomía;
2. rol del jardín;
3. interpretación de AP;
4. AP y CDN;
5. educación-familia-niños y CDN;
6. rol de garantes.

En un segundo momento se volvió a los documentos y se fue separando el texto en unidades temáticas integradas por las unidades de registro que hacen referencia a un mismo tema, que se clasificaron conceptualmente en categorías, cada una de las cuales fue definida operacionalmente.

La categorización hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Las categorías soportan un significado o tipo de significado y pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias, procesos, etcétera (Bruner, Goodnow y Austin, 1956 en Goetz y LeCompte, 1981, cit. por Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006: 6).

A su vez se desarrolló un proceso de codificación que permitió asignar a cada unidad temática un código propio de la categoría en la que se incluyó. Los códigos utilizados fueron de carácter numérico y alfabético.

También en las tablas que sistematizan los datos (tablas tipo 1), se le asigna un código de color a las unidades de registro, es decir a lo planteado por cada participante ante cada pregunta. Se transcriben a su vez los términos y expresiones originales usados por los miembros de los grupos, ya que a veces tienen una riqueza no traducible.



Cuadro 2. Ejemplo tabla tipo 1				
Dimensión conceptual 1. Noción de autonomía progresiva				
Preg.	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frase codificada
4.	< 35 CF	Desarrollo de capacidades	De elegir y tomar decisiones	Y que tenga poder de decisión. Esto no quiere decir que, porque tenga poder de decisión haga lo que quiera. Sino decidir sobre algunas cosas, decidiendo cosas de chicos...
1.	< 35 CF			...tomar ciertas decisiones de acuerdo a su edad

Las tablas tipo 1 correspondientes a cada dimensión conceptual se adjuntan en los anexos.

Del proceso de codificación por categorías se confeccionan otras tablas (tabla tipo 2) que permiten visualizar la cantidad de unidades de registro que surgen en cada unidad temática de acuerdo al grupo de discusión que se trate. Esto se fundamenta en la importancia que se le asigna a poder comparar los grupos y medir la fuerza de las categorías definidas de acuerdo a la frecuencia (cantidad) con que aparecen

Cuadro 3. Ejemplo tabla tipo 2				
1. a. Desarrollo de capacidades	< 35 CSC	> 35 CSC	< 35 CF	> 35 CF
1. a. 1. De autovalerse	1	1	1	
1. a. 2. De no depender del adulto	1		3	
1. a. 3. De resolver problemas			3	
1. a. 4. De relacionarse		1	2	
1. a. 5. De elegir y tomar decisiones	2	2	3	
1. a. 6. Desarrollo de hábitos	1	1		
1. a. 7. Desarrollo de la empatía		2		
1. a. 8. De adquirir conocimiento			2	
1. a. 9. De pensar libremente				1
Frecuencia	5	7	13	1

En síntesis, la categorización y codificación realizadas son producto de las asociaciones de cada unidad a una determinada categoría.

Interesa por lo tanto poder visualizar para el análisis qué cantidad de unidades de registro surgen ante cada pregunta realizada, a qué unidad temática corresponde, y en qué contexto (grupo) se da, integrando de esta manera las variables contempladas para la conformación de los grupos.

La jerarquización de las ideas producidas permitió una estructuración y llevó a una categorización axial, que redefinió y redujo a cinco las dimensiones conceptuales. También se suprimieron o reformularon categorías, para lo cual fue fundamental la definición operacional de estas, proceso que se hizo extensivo a las subcategorías.

De este proceso de operacionalización quedaron planteadas las categorías y subcategorías definitivas que se pueden ver de forma global en el esquema que figura en anexo y que se describen en el siguiente inventario:

Dimensión conceptual 1. Noción de «autonomía progresiva»: incluye todas las ideas que refieren a una conceptualización de la noción de autonomía progresiva. Se operacionaliza en tres categorías con sus subcategorías.	
a. <i>Desarrollo de capacidades que definen la AP</i> : ideas que señalan en qué consiste la autonomía, las capacidades que involucra:	1. De autovalerse: capacidad de valerse por sí mismo.
	2. De no depender del adulto: capacidad de ir logrando independencia.
	3. De resolver problemas: capacidad de enfrentar situaciones.
	4. De relacionarse: capacidad de vincularse.
	5. De elegir y tomar decisiones: capacidad de decidir.
	6. Desarrollo de hábitos: capacidad de adquirir conductas de cuidado.
	7. Desarrollo de la empatía: capacidad de ponerse en el lugar del otro.
	8. De adquirir conocimientos: capacidad de integrar y asimilar información.
	9. De pensar libremente: capacidad de ir adquiriendo libertad de pensar.
b. <i>Noción de «progresiva»</i> : ideas que definen por qué es un proceso progresivo:	1. Gradual: proceso que implica ir poco a poco.
	2. Permanente/desde el origen: desde que nace, que se da desde el nacimiento.
	3. Continuo: desde un proceso continuo, que se da desde una continuidad progresiva.
	4. Creciente/de crecimiento: proceso de crecimiento progresivo, que implica el ir creciendo de acuerdo a etapas que implican progresos y logros.
c. <i>Base sobre la que se construye la AP</i> : agrupa las referencias a condiciones que son base del proceso sobre el que se construye la AP.	1. Autoestima: desde un proceso de autoafirmación.
	2. Confianza: a partir de valorar y confiar en su capacidad.
	3. Interacción con otros: desde el aporte y sostén de los otros

Dimensión conceptual 2. El papel del jardín de infantes en la promoción de la AP: reúne todas las unidades temáticas sobre la percepción del lugar que le otorga la institución educativa a la promoción de la AP y el tipo de intervenciones que se implementan para este fin. Se identifican tres categorías con sus respectivas subcategorías.

a. <i>La AP como objetivo de la educación inicial</i> : ideas que definen por qué es un objetivo de esta etapa educativa	1. Como fin: finalidad de la educación inicial.
	2. Como base de un proceso: sustento para el proceso educativo.
	3. Parte del programa: orientación planteada a nivel curricular.
b. <i>Acciones de la maestra para promover AP</i> : ideas que dan cuenta del «quehacer» de las maestras, desde su práctica educativa, en relación con la promoción de la AP.	1. Establecer un vínculo habilitador: darle oportunidades.
	2. Importancia de la escucha: conversar y escucharlos.
	3. Respetarlo en su interés: partir de sus intereses.
	4. Establecer un vínculo de sostén: darles contención y seguridad.
	5. Instrumentarlo para enfrentar los problemas: darle herramientas para que se defienda.
	6. Favorecer la integración de códigos adecuados: estimular hábitos de higiene y alimentación.
	7. Fomentar rutinas: acciones en torno a la organización de la vida diaria.
	8. Partir de la realidad de cada grupo: tener en cuenta particularidad.
	9. Promover el trabajo en equipo: desarrollo de acciones colaborativas.
	10. Favorecer el liderazgo positivo: nombrar coordinador de grupo para la organización de la tarea.
	11. Fomentar la adaptación social: trabajo en torno a normas de convivencia.
	12. Promover la solidaridad: acciones de ayuda a pares.
	13. Estimular cuidado de pertenencias: actividades de reconocimiento de artículos personales.
	14. Favorecer la actitud reflexiva: pensar sobre lo que se hace.
	15. Fomentar la interacción social: vinculación con otros.
	16. Trabajar con las familias: acciones que contribuyan a abordaje conjunto para la promoción de la AP.
c. <i>Obstáculos y cuestionamiento al rol de promoción de AP</i> : alude a las ideas que surgen como crítica y autocrítica de las maestras ante el rol de promover la AP.	1. Actitud contraria: acciones que entran en contradicción con la promoción de la AP.
	2. Doble discurso: decir una cosa y hacer otra.
	3. Diferencias entre inicial y primaria: acciones que diferencian y contraponen las intervenciones de las maestras de educación inicial con respecto a las de educación primaria.

Dimensión conceptual 3. Referentes para la interpretación de la AP: en esta dimensión se integran las unidades temáticas que refieren a las bases sobre las cuales las maestras dan sentido y otorgan significados a la AP.	
a. <i>A nivel vivencial/experiencial</i> : integra las ideas que surgen con relación al plano de la experiencia y la vivencia personal de las maestras, que se identifican como sustento para la interpretación de la AP.	1. La experiencia propia: el proceso de formación en la praxis.
	2. La experiencia con pares: el sustento se da en dos planos. 2.1. Intercambio diario: en el trabajo cotidiano con pares. 2.2. Intercambio en grupos de estudios: formación permanente.
	3. La experiencia con modelos formadores: vínculo de apoyo con superiores, directoras/inspectoras.
	4. Los modelos familiares: referentes provenientes de la familia.
	5. La experiencia desde el rol materno: apoyo en la experiencia propia como madre.
b. <i>A nivel conceptual</i> : se incluyen en esta categoría los fundamentos teóricos, que no aluden a un autor en particular.	1. Fundamentos teóricos básicos: sustentos teóricos referentes.
	2. Fundamentos teóricos aplicados: marcos conceptuales en la praxis.
c. <i>A nivel de autores referentes</i> : reúne un listado de los autores referentes en los que se basan las maestras para la interpretación de la AP.	1. Mari Carmen Díez
	2. Loris Malaguzzi
	3. Ana Cerutti
	4. Jerome Bruner
	5. Levy Salomon Vigotsky
	6. Jean Piaget
d. <i>A nivel de la formación</i> : esta categoría integra los referentes para la interpretación de la AP que se ligan a un proceso de formación.	1. Como persona: las bases desde la formación personal.
	2. Como profesional: las bases de la formación profesional
	3. La actualización: la referencia a partir de cursos de actualización
	4. La práctica en la carrera: las bases que da la práctica durante la formación profesional.

Dimensión conceptual 4. Articulación de la noción de AP y la CDN: define las relaciones que establecen las maestras entre la noción de AP y la CDN, tanto desde los aciertos como desde las dificultades que visualizan para acceder a este proceso.

a. <i>Vinculación de la AP con artículos de la CDN</i> : opiniones que basan esta relación a través de la identificación de artículos de la CDN.	1. Evolución de las facultades: referencias a la progresiva evolución.
	2. Derecho a la expresión: referencias a expresar su opinión y a ser escuchado.
	3. Derecho a un nombre: referencias a tener una identidad.
	4. Derecho a la vida: a vivir plenamente.
	5. Derecho a igualdad/no discriminación: que todos tienen derechos.
	6. Derecho a protección: referencias a brindarles seguridad, a la protección integral.
b. <i>La CDN, como marco referencial de articulación</i> : reúne las ideas que surgen de la articulación de la AP y la CDN basadas en la integración de la perspectiva de derechos.	1. Por conocimiento de la Convención: opiniones que dan cuenta de una articulación basada en el manejo explícito de la CDN.
	2. Por un proceso de internalización de la CDN: opiniones referidas a una integración «no conciente» de la CDN.
	3. Por la aplicación práctica: opiniones que surgen de acciones que implican una articulación acertada de la AP con la CDN.
c. <i>Dificultades para la articulación</i> : en esta categoría se agrupan las unidades temáticas que refieren a las dificultades para esta articulación	1. Dificultades para el reconocimiento de la autonomía como principio de la CDN: No integración de la perspectiva jurídica de la AP.
	2. Dificultades derivadas de la formación: no integración de la perspectiva de derechos en la formación.
	3. Dificultades derivadas de cambios programáticos: no integración explícita de este enfoque en nuevo programa.
	4. Dificultades en la articulación teórico-práctica: juicios y opiniones en torno a la distancia que se vive entre la teoría y la práctica para la interpretación de la AP y la articulación con la CDN.
	5. Dificultades derivadas del no conocimiento de la CDN: opiniones que refieren a no conocer el texto de la Convención.

<p>Dimensión conceptual 5. Rol de garantes de los derechos: esta dimensión conceptual agrupa los factores que, desde la perspectiva de las maestras, definen el rol de garante de los derechos de infancia, y la percepción que tienen del mismo. Se identifican tres grandes categorías que hacen: al rol del Estado, al rol de las maestras y al rol de las familias en sus aciertos y dificultades.</p>	
<p>a. <i>El Estado/sociedad como garante</i>: esta primera categoría reúne las unidades temáticas que aluden al rol del Estado y la sociedad en la garantía de los derechos de infancia.</p>	<p>1. Fallas del Estado en el rol de garante: cuestionamientos de las maestras al rol del Estado como garante de los derechos de infancia.</p>
	<p>2. Interferencias al rol del Estado como garante: opiniones que refieren a limitaciones socioculturales, a factores sociales que interfieren en el rol.</p>
	<p>3. Corresponsabilidad en el rol de garantes: opiniones que refieren a la garantía de los derechos de infancia como obligación de todos.</p>
<p>b. <i>Las maestras como garantes de los derechos de infancia</i>: esta categoría agrupa las opiniones que tienen las maestras sobre su rol de garante abarcando sus percepciones, sus dificultades y sus intervenciones.</p>	<p>1. Percepción del rol como garantes: incluye las vivencias que le genera el rol, encontrando que este se vive:  1.1. Como obligación: opiniones de que es un deber.  1.2. Que se hace lo posible: opiniones de que sienten que hacen lo posible para garantizar los derechos.</p>
	<p>2. Intervenciones garantistas: En esta categoría se agrupan las acciones educativas identificadas como garantistas de los derechos.  2.1. Fortalecer a niños y niñas como sujetos de derechos: acciones que implican el afianzamiento del niño.  2.2. Difusión de los derechos: acciones para que se conozcan y divulguen.  2.3. Respetarlos en sus derechos: acciones de respeto por sus derechos  2.4. Brindarle oportunidades de ejercicio de derechos: acciones que promueven dicho ejercicio.  2.5. Fortalecer familias en su rol: acciones de orientación y empoderamiento de las familias en su rol.  2.6. Exigir a las familias respeto de derechos: acciones de exigencias de la corresponsabilidad de la familia.</p>
	<p>3. Obstáculos para el rol: reúne las dificultades que identifican las maestras para el rol de garantes  3.1. Falta de soporte del sistema educativo: dificultades que se centran en las fallas del sistema educativo para el rol de garante.  3.1.1. Falta de apoyo de jerarquías: críticas a los superiores.  3.1.2. Límites por el tiempo de trabajo: dificultades por los tiempos de trabajo educativo.  3.1.3. Falta de equipos interdisciplinarios: críticas por no contar con apoyo de otras disciplinas  3.1.4. Sentimientos de soledad: factores que hacen a lo solitario de la tarea.  3.1.5. No formación para trabajar con familias: críticas a la formación.  3.1.6. Dificultades edilicias: críticas por edificios no adecuados para garantizar los derechos.  3.2. Falta concordancia con las familias: opiniones de discrepancias.</p>

Dimensión conceptual 5. Rol de garantes de los derechos: esta dimensión conceptual agrupa los factores que, desde la perspectiva de las maestras, definen el rol de garante de los derechos de infancia, y la percepción que tienen del mismo. Se identifican tres grandes categorías que hacen: al rol del Estado, al rol de las maestras y al rol de las familias en sus aciertos y dificultades.

<p><i>c. Las familias como garantes:</i> Esta categoría agrupa las ideas que tienen las maestras en relación con las familias en su rol de garantes de los derechos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ejercicio parcial del rol de garantes: opiniones de que las familias no cumplen su rol.             <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Delegar y demandar a las maestras: cuestionamientos a la delegación de las familias en su rol de garantes de las maestras.</li> <li>1.2. Dificultades en el rol (no saber): críticas a en torno a que las familias no cumplen su rol por no conocer la CDN.</li> </ol> </li> <li>2. Rol que interfiere: opiniones de que las familias tienen actitudes que interfieren en el ejercicio de los derechos de sus hijos e hijas.             <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Sobreprotección: actitudes que no contribuyen.</li> <li>2.2. Niño objeto: actitudes que toman al niño como objeto.</li> <li>2.3. Niño agenda: actitudes de sobreexigencia.</li> <li>2.4. Vulneración de derechos: comportamientos que implican no respeto de los derechos.</li> </ol> </li> </ol>
--	--

Esta categorización expresa (con diferentes categorías) y precisa (con propiedades adecuadas) lo más valioso y rico del contenido de los textos.

Para la categorización se tuvo en cuenta las características de las categorías propuestas por Rodríguez, Gil y García (1996), a saber:

exhaustividad: cubre todas las unidades diferenciadas de los datos; exclusión mutua, cada unidad se incluye en una sola categoría; único principio clasificatorio: las categorías están ordenadas desde un único criterio de ordenación y clasificación; objetividad: las categorías son inteligibles para cada uno de los codificadores; pertinencia: las categorías son relevantes respecto de los objetivos del estudio y adecuadas al contenido analizado (Rodríguez, Gil y García, 1996).

## Análisis de los datos y discusión de los resultados

Luego de esta codificación axial y categorización definitiva se comenzó el proceso de análisis de los datos, incluyéndose en el mismo la discusión de los resultados desde la contrastación con las referencias bibliográficas y teóricas trabajadas en la primera parte de este informe.

En este sentido hacemos acuerdo con lo planteado por Amezcua y Gálvez Toro de que

En el análisis cualitativo el trabajo con los datos constituye una verdadera culinaria que obliga al investigador a seleccionar los mejores ingredientes, a mezclarlos y a transformarlos en el fogón en nuevos sabores, a probar una y otra vez los cocimientos para añadir tanto cuanto necesite hasta llegar al plato que hará las delicias de los comensales. En la metódica del análisis cualitativo las etapas no se suceden unas a otras, como ocurre en el esquema secuencial de los análisis convencionales, sino que se produce lo que algunos han llamado una aproximación sucesiva o análisis en progreso,

o más bien sigue un esquema en espiral que obliga a retroceder una y otra vez a los datos para incorporar los necesarios hasta dar consistencia a la teoría concluyente (Amezcuca y Gálvez Toro, 2002: 9).

En cada dimensión conceptual se parte de la operacionalización de las categorías y subcategorías para analizar e interpretar el contenido en contrastación con las referencias bibliográficas y teóricas, la experiencia directa con el escenario estudiado, y el discurso textual de las maestras que dan cuenta del mismo. Figuran en cursiva las palabras de las maestras y entre paréntesis el grupo en el que surge esa unidad de registro. El total de las frases codificadas se encuentran en las tablas tipo 1 de cada dimensión conceptual que figuran en los anexos.

A su vez al comenzar el análisis de cada categoría se pone la tabla tipo 2 correspondiente para poder visualizar las subcategorías identificadas, la cantidad de unidades de registro y frecuencia que se dan de acuerdo al grupo en el que se producen. Esto permitió una coherencia en la integración de los datos para poder recomponer una visión de conjunto. Desde un proceso de reflexión crítica se fueron relacionando los conceptos, respondiendo a la realidad observada, lo que favoreció la comprensión en profundidad de las situaciones estudiadas.

## Dimensión conceptual 1. Noción de «autonomía progresiva»

Esta primera dimensión conceptual integra las principales ideas que apuntan a definir y conceptualizar la noción de AP.

La misma se desglosa luego en tres categorías. La primera tiene que ver con las ideas de autonomía vinculadas al desarrollo de capacidades, la segunda con la noción de progresiva y la tercera agrupa las referencias a la base o proceso sobre la que se construye la AP.

La mayoría de las unidades de registro se recogen de los comentarios y respuestas dadas a la pregunta 1 ya que es donde directamente se indagan las representaciones circulantes sobre la AP (36 unidades de registro o respuestas). Sin embargo, durante la discusión acerca de los referentes teóricos en los que se apoyan (pregunta 3), aparecen 2 respuestas relacionadas a la noción. Otras 4 unidades de registro surgen al pensar sobre las acciones que promueven la AP (pregunta 4). Se observa una fuerte referencia a significaciones de autonomía procedentes de la psicología evolutiva o del desarrollo.

### Desarrollo de capacidades que definen la AP

En esta categoría se agruparon las unidades temáticas vinculadas a que la autonomía implica el desarrollo de capacidades que dan cuenta de la misma, es decir, ideas que señalan en qué consiste la autonomía, las capacidades que involucra. Surgen 21 unidades de registro ante la pregunta 1, dos ante la pregunta 2 y cuatro ante la pregunta 4.

Se divide en ocho subcategorías como se visualiza en la tabla 1. a.



Cuadro 4. Tabla 1. a.

1. a. Desarrollo de capacidades	<3,5 CSC	>3,5 CSC	<3,5 CF	>3,5 CF
1. a. 1. De autovalerse	1	1	1	
1. a. 2. De no depender del adulto	1		3	
1. a. 3. De resolver problemas			3	
1. a. 4. De relacionarse		1	2	
1. a. 5. De elegir y tomar decisiones	2	2	3	
1. a. 6. Desarrollo de hábitos	1	1		
1. a. 7. Desarrollo de la empatía		2		
1. a. 8. De adquirir conocimiento			2	
1. a. 9. De pensar libremente				1
Frecuencia	5	7	13	1

Hay dos aspectos que llaman la atención observando dicha tabla. La mayoría de las respuestas se dan en el grupo de maestras más jóvenes que trabajan en contextos favorables (<3,5 CF). En segundo lugar se observa que ninguna de las ideas proceden del grupo de >3,5 CF. Desde el análisis podemos pensar que lo primero tiene que ver con lo que plantean Cambón y De León, en su investigación sobre el desgaste laboral de las maestras, señalando que en los docentes de contexto favorable hay un mayor centramiento en la tarea, en el niño y sus potencialidades y no tanto en las influencias del contexto. El hecho de que las docentes del grupo de >3,5 no hayan hecho referencia a capacidades al hablar de autonomía podría estar relacionado con la dinámica de la discusión que implicó que ante la pregunta 1 se orientaran hacia su implicación desde el rol de promotoras de la AP. Esto pudo deberse a que una idea puede no aparecer porque no la conocen o porque hubo un emergente grupal que condicionó el proceso y se fueron de tema (lo que se cree sucedió acá).

Siguiendo con la tabla 1. a, vemos que surge en tres grupos la idea de *capacidad para autovalerse*, o sea de valerse por sí mismo: «La imagen que se me viene de autonomía progresiva es: el niño haciendo cosas por sí solo» (<3,5 CF). Se puede interpretar que para las maestras la autonomía se relaciona con el rol activo del sujeto, ser capaz de actuar a partir de su propia iniciativa.

Dentro de esta misma línea surge la unidad temática de *no depender del adulto* relacionado con lo que Winnicott plantea como el camino de la dependencia absoluta a la independencia relativa, a partir del cual el niño va logrando una mayor autonomía: «de estar agarraditos de la mano de la mamá hasta «chau mamá» Yo acá, tu allá» (<3,5 CF). Se alude así a esa «facultad para gobernar las propias acciones, sin depender de otro» (Moliner, 1998: 304).

Otra categoría que guarda relación es la *capacidad de resolver problemas* a partir de esta autonomía, que hace referencia a la habilidad para enfrentar situaciones adversas o conflictos entre pares y no a los aspectos cognitivos, por lo que son ideas apoyadas en el rol activo del niño como sujeto de acción, entendido al

decir de Piaget como la capacidad de influir y responder al medio. «En el tema de la autonomía una de las cosas que son básicas es el poder resolver las situaciones que se presentan»

En esta línea, la categoría de *capacidad de relacionarse*, también hace referencia a la capacidad de vincularse con otros a partir de la autonomía. «El niño en relación consigo mismo, el niño en su relación con el docente, en su autonomía y en relación consigo mismo y con los otros, con los adultos, sus familias» (<3,5 CF). Enmarcada en el proceso descrito por Winnicott de pasaje de la dependencia absoluta a la independencia relativa, implica que el advenimiento del sujeto se da a partir de este vínculo con otros.

La categoría siguiente de la *capacidad de elegir y de tomar decisiones* es la que más se repite y aparece en tres de los grupos: «lo más importante es permitir que el niño tome decisiones» (>3,5 CSC). Hay cierta visualización de las ideas fundantes de la CDN sobre la capacidad de los niños de tomar decisiones sin depender de la orientación del adulto, aunque no aparece una vinculación explícita. El art. 5 de la CDN hace referencia a que, en consonancia con la evolución de las facultades, el niño ejerza sus derechos. La función de los adultos es orientarlos en consonancia con la evolución de las facultades independientemente de los adultos. El hecho de que el concepto de AP sostenido desde la CDN aparezca con más fuerza, aunque sea de forma no explícita, en las maestras más jóvenes (<35), podría tener que ver con un acercamiento a la perspectiva de derechos de infancia en la formación más reciente y en el contexto de este paradigma.

Otra idea que surge es la AP vinculada a *la adquisición de hábitos*. Se hace referencia a esta categoría en los dos grupos de CSC, lo que podría relacionarse con que en estos contextos hay una mayor preocupación por el trabajo en torno a hábitos, por las dificultades que las prácticas y el ambiente habitual del niño introducen en la adquisición de los mismos. La idea de adquisición de hábitos surge con mayor fuerza cuando se analiza el papel del jardín en la promoción de la AP, siendo este un aspecto en el que se hace énfasis en toda la educación inicial. Sin embargo en esta primera dimensión conceptual que estamos analizando aparece como un logro del niño concebido como parte de su «autonomía»: «Yo lo veo más relacionado a los hábitos, a eso que va logrando en relación con la higiene y también al trabajo, los hábitos de trabajo que va logrando» (<3,5 CSC).

Muy ligado a ello aparece la categoría de *adquirir conocimiento*, y cómo esto fortalece al niño, lo empodera en su capacidad para elegir y decidir. Como señala Hebe Chockler (s/f) cierta dosis de decisión, de elección posible surge «a partir de disponer y poder procesar suficiente información para organizar y reajustar su proyecto de acción». En las palabras de una maestra: «Después de conocer puede optar. Y pueden ser autónomos en su decisión» (<3,5 CF).

Una de las categorías interesantes vinculadas a la noción de AP es la *de desarrollo de la empatía* que, como planteáramos desde los rastreos teóricos realizados, tiene que ver con que el juego simbólico, la capacidad de fingir y de compartir la ficción con compañeros de juego, ayuda al niño a comprender que

las personas tienen «mente», es decir que piensan, sienten, suponen, creen, recuerdan, pudiendo distinguir los estados mentales propios y de los demás. Esto contribuye con el desarrollo de la empatía y constituye un importante progreso hacia la autonomía: Una maestra dice: «Yo creo que esa autonomía lleva poco a poco a la empatía, de entre ellos ponerse en el lugar del otro» (>3,5 CSC).

Por último identificamos una categoría que implica la *capacidad de pensar libremente*. Resulta novedosa la idea de autonomía ligada al poder ser libres: «libertad de pensar, de aprender a manejarse» (>3,5 CSC) que esta íntimamente relacionada con la idea de sujeto deseante, pensante y de acción.

### Noción de «progresiva»: ideas que definen por qué es un proceso progresivo

Cuadro 5. Tabla 1. b				
1. b Noción de progresiva	<3,5 CSC	>3,5 CSC	<3,5 CF	>3,5 CF
1. b. 1 Gradual	1	1		
1. b. 2 Permanente/desde origen				2
1. b. 3 Continuo				2
1. b. 4 Creciente/de crecimiento	1			
Frecuencia	2	1		4

En esta categoría se agruparon las ideas que priman en torno al carácter progresivo del desarrollo de la autonomía. Las siete unidades de registro identificadas en esta categoría surgen ante la pregunta 1.

Salvo en las maestras <3,5 CF, en los otros grupos aparecen ideas en torno a lo progresivo. Es posible interpretar este hallazgo relacionándolo con el hecho de que el grupo de <3,5 CF es el que más ideas aporta dentro de la categoría anterior de conceptualización de la AP; por lo que puede suponerse que algunas de estas nociones de desarrollo de capacidades contienen implícitamente la idea de progresivo y por eso no se manifiestan explícitamente en este grupo.

El que sea *gradual*, como se plantea en la primera subcategoría, es algo muy integrado en la forma de entender el desarrollo desde la psicología evolutiva. Según Winnicott «el niño se va viendo, poco a poco, capacitado para enfrentarse con el mundo y todas sus complejidades, ya que cada vez ve más y más cosas de las que ya se hayan presentes en su personalidad». Las maestras lo traen como «bueno, como eso, lo que implica... ir de a poco» (>3,5 CSC).

También es importante el aporte de pensar la autonomía como una capacidad *permanente* que tiene el niño desde su *origen*, desde que nace: «Porque la autonomía es desde que nace y a lo largo de toda la vida» (>3,5 CF).

Como ya expresáramos, esto implica que desde una capacidad intrínseca el niño trae un potencial que el medio ambiente le posibilitará desarrollar y poner en marcha en su proceso de maduración.

La *idea de continuidad* se ve reafirmada en el aporte de una de las maestras que dice que «Es un proceso continuo», a lo que se agrega cómo desde el trabajo

en el jardín esto se percibe y cómo los avances que logran los niños muchas veces asombran a padres y maestras. Esto también se vincula con lo señalado en la primera parte de este estudio, de que si bien los padres no ‘producen’ a su hijo (ni las maestras a sus alumnos), sí lo proveen de lo necesario para que crezca sano y alcance la madurez, asegurando la continuidad del proceso y evitando que este sea bloqueado u obstaculizado.

La frase que alude a algo *creciente/de crecimiento* refuerza la noción de algo progresivo, que va en crecimiento: «A mí me da la idea de crecimiento» (<3,5 CSC).

### Base sobre la que se construye la AP

1. c Base sobre la que se construye	<3,5 CSC	>3,5 CSC	<3,5 CF	>3,5 CF
1. c. 1. Autoestima		1	1	
1. c. 2. Confianza	1		1	
1. c. 3. Interacción con otros	1	2	1	
Frecuencia	1	3	3	

Incluimos en esta última subcategoría los aspectos que son necesarios para que se construya la AP y que no son características *per se* de la misma, o sea ideas que surgen al vincular el concepto de AP con aquellos aspectos que hacen posible su desarrollo.

Se registran siete ideas, todas en respuesta a la pregunta 1.

En primer término se menciona que la construcción de la AP se basa en la *autoestima*: «Me parece que está muy relacionado con la autoestima, con que ellos tengan la vivencia de que pueden hacer cosas, que pueden lograr cosas» (>3,5 CSC). Es posible entender estas apreciaciones desde la psicología epigenética. Según Piaget el niño va evolucionando en una constante autoafirmación y autodeterminación de la personalidad. Por lo tanto la autoestima no solo es base sino que se ve reforzada por el desarrollo de la AP: «El niño que sabe que puede, que siente que crece, que está grande, está trabajando también la autoestima» (<3,5 CF).

Otra unidad temática identificada como pilar del desarrollo de la AP es la *confianza*, que se fundamenta en que la autonomía surge de la seguridad afectiva que le brindan los primeros vínculos, y se sostiene en la valoración del niño, la confianza en su potencial, en su capacidad: «Yo la asocio a la confianza como el motor para esa evolución» (<3,5 CSC).

Pero a su vez vuelve a surgir la importancia de la *interacción con otros* para la construcción de la AP: «en ese diálogo con el otro van construyendo su autonomía» (>3,5 CSC). En este sentido destacamos en la primera parte de este trabajo los planteos de François Doltó (1991) de que:

el ser humano necesita del aporte y sostén inicial del otro para subsistir como efecto de su prematuridad originaria. Son los intercambios con el

entorno los que permitirán una construcción singular de funcionamiento propio (Dacastella, 2006: 2).

Es interesante ver como la interacción social (con otros) aparece simultáneamente en dos categorías: como requisito o fundamento para la autonomía pero a la vez como manifestación de esta en tanto se la mira como capacidad del niño.

Para finalizar el análisis de esta dimensión de la noción de *autonomía*, cabe destacar que no se introduce nada que aluda a la noción jurídica de la AP. La capacidad de decisión de la que hablan las maestras no se relaciona con la AP desde una perspectiva jurídica. Cuando se hace referencia a que la opinión del niño sea tenida en cuenta, es en relación con ser más independientes de los adultos, pero no se hace alusión, al menos explícitamente, al peso legal que pueda tener la opinión del niño en el marco de toma de decisiones y de ejercicio de sus derechos.

Por lo tanto se evidencia ya en esta primera dimensión la distancia que planteáramos en la hipótesis que da origen a esta tesis, de que si bien las maestras manejan conceptos vinculados a la autonomía progresiva, no los relacionan con un principio de la CDN y lo que ello implica.

La perspectiva con la que clásicamente aparece analizado el concepto de autonomía progresiva en tanto condición que permite legalmente reducir el peso de la decisión adulta y jerarquizar la opinión del niño no aparece mencionada en ningún momento.

## Dimensión conceptual 2.

### El papel del jardín de infantes en la promoción de la AP

Esta segunda dimensión conceptual reúne todas las unidades temáticas sobre la percepción del lugar que le otorga la institución educativa a la promoción de la AP y el tipo de intervenciones que se implementan para este fin. Es una de las dimensiones que contabiliza mayor cantidad de frases codificadas (76).

Se codifica una cantidad importante de unidades de registro en respuesta a la pregunta 4, referida a las acciones que desarrollan las maestras para promover la AP (29 frases). Pero observamos que en todos los grupos se hizo alusión a ello ya en la pregunta 1, dado que el pensar en lo que es la AP condujo a las maestras a traer aspectos que hacen al papel que juega la tarea educativa en su promoción (25 frases). Como ya dijéramos, esto se esta referencia se dio notoriamente al inicio de la discusión en el grupo de >3,5 CF.

También surgen ideas ante la pregunta 2 (nueve frases) y 3 (ocho frases) que alude a los referentes sobre los que se apoya el concepto de AP, en un proceso de ida y vuelta entre la teoría y la práctica.

Es de destacar que también surgen algunas ideas al reflexionar sobre la articulación de la AP con la CDN, en la pregunta 5 (cuatro) y en la 6 (una).

Se divide esta dimensión en las siguientes tres categorías: objetivo de la educación inicial; acciones de la maestra para promover autonomía y obstáculos y cuestionamiento al rol de promoción de la AP.

## Objetivo de la educación inicial

Cuadro 7. Tabla 2.a				
2.a. Objetivo de la educación inicial	< 3,5 CSC	> 3,5 CSC	< 3,5 CF	> 3,5 CF
2. a. 1. Como fin		3	1	
2. a. 2. Como base de un proceso	3			
2. a. 3. Como parte del programa			3	1
Frecuencia	3	3	4	1

Esta categoría alude a los motivos por los que la promoción de la AP es un objetivo de esta etapa educativa. La mayoría de las ideas aparecen ante la pregunta 1, ya que en el proceso de conceptualizar o definir la AP emerge la vinculación a la tarea que hacen en el jardín.

En ese sentido entender la AP *como fin* agrupa las ideas que refieren a que es un propósito en sí mismo de la educación inicial: «Es el fin nuestro de que ellos puedan enfrentarse a pequeñas cosas y resolverlas» (>3,5 CSC). Sobre esta base, la tarea, el objetivo educativo, es «formar personas autónomas» (>3,5 CSC). Esto hace referencia al papel que la educación inicial juega en el fomento de la capacidad del niño para ser cada vez más independiente y protagonista de sus actos. En estas ideas no aparece en forma implícita o explícita la referencia a la «construcción de ciudadanía» que se enuncia en el nuevo programa como finalidad de la educación de «formación de sujetos autónomos, críticos y responsables» (ANEP, 2009).

El que se vea también como *base de un proceso* alude al posicionamiento de esta etapa educativa como el primer eslabón de algo a continuar: «La base de la educación inicial es eso mismo, inicial» (< 3,5 CSC) y, desde ahí, cimiento de una práctica de educación permanente, que comienza desde el nacimiento.

Vinculado a ello se entiende que es una oportunidad para promoverla desde toda la educación: «la escuela siempre es promotora de esa autonomía progresiva» (< 3,5 CF), identificándose como ámbito privilegiado para el niño «para crecer, desarrollarse, madurar, aprender, construir conocimiento, afirmar las relaciones afectivas, socializarse» (ANEP, 1997: 10).

La alusión a que forma *parte del programa* a desarrollar por parte de las maestras de educación inicial refuerza la idea de objetivo de esta etapa educativa: «deben ser pocas las planificaciones que no pongan lograr la autonomía del niño» (>3,5 CF).

Más allá de que no esté tan explícitamente planteado, en el programa oficial vigente al momento de realizar los grupos de discusión, se identifica como uno de los objetivos:

Favorecer su maduración sensoriomotora, su crecimiento socioafectivo, las manifestaciones lúdicas y estéticas, el conocimiento de su propio cuerpo y de sus posibilidades de acción para la adquisición progresiva de su autonomía e identidad (ANEP, 1997: 11).

Se puede inferir entonces que la promoción de la autonomía progresiva en la educación inicial se relaciona con su propósito de propiciar el desarrollo integral del niño y esto es claramente visualizado por las maestras.

### Acciones de la maestra para promover la autonomía

Cuadro 8. Tabla 2. b				
2. b. Acciones de la maestra	<3,5 CSC	>3,5 CSC	<3,5 CF	>3,5 CF
2. b. 1. Establecer un vínculo habilitador	1	1	4	
2. b. 2. Importancia de la escucha		4	2	
2. b. 3. Respetarlo en su interés	4	1		
2. b. 4. Establecer vínculo de sostén	1	1		2
2. b. 5. Instrumentar para problemas				2
2. b. 6. Favorecer la integración de códigos		1	3	
2. b. 7. Fomentar rutinas	1		4	
2. b. 8. Partir de la realidad de cada grupo	2			2
2. b. 9. Promover el trabajo en equipo			1	1
2. b. 10. Favorecer el liderazgo positivo	1		1	
2. b. 11. Fomentar la adaptación social	1		5	
2. b. 12. Promover la solidaridad				2
2. b. 13. Estimular el cuidado y la pertenencia			2	
2. b. 14. Favorecer la actitud reflexiva			1	
2. b. 15. Fomentar la interacción			1	
2. b. 16. Trabajar con las familias	5			
Frecuencia	16	8	24	9

En esta categoría la mayoría de las unidades de registro se vinculan a la pregunta 4 (28 frases), que es en la que explícitamente se apunta a identificar las actividades promotoras de la AP que desarrollan habitualmente las maestras. La cantidad y variedad de unidades temáticas que surgen de esta categoría hace pensar en la fuerte vinculación de las acciones educativas que se desarrollan en esta etapa con la promoción de autonomía, en el sentido de logros hacia la independencia. También como etapa crucial: «Es el período de mayor adquisición de experiencias y de desarrollo de la capacidad de emplearlas en la solución de nuevos problemas» (ANEP, 1997), para lo cual es imprescindible brindar el ambiente y la estimulación necesaria para que se logre, desde el propósito de la educación inicial de promover el desarrollo integral del niño.

Observamos a su vez que surgen varias ideas ante la pregunta 1 (12 frases), que como ya vimos puede interpretarse como un mecanismo reactivo ante la necesidad de pensar sobre el concepto de AP, que las lleva a apoyarse en su práctica profesional.

En el desarrollo de los grupos se vio también que surgen frases vinculadas a estas acciones ante la pregunta 2 (ocho frases) y 3 (seis frases), desde esta ida y vuelta entre los referentes teóricos y la práctica que desarrollan. Es de destacar que se identifican algunas unidades ante la pregunta 5 (tres frases), lo cual sugiere un intento de comenzar a articular las acciones educativas con los planteos de la CDN.

Hay una mayor cantidad de referencias en las maestras <35, más allá de que aparecen en todos los grupos, lo que se puede relacionar con la mayor avidez por compartir experiencias, y a la necesidad de verse reafirmadas en su rol a partir de este intercambio, evidenciado en los grupos de maestras más jóvenes.

La primera categoría identificada es *establecer un vínculo habilitador*, lo que implica confiar en la capacidad del niño y darle oportunidades desde un vínculo con el adulto: «que para lograr la autonomía progresiva lo que uno hace es darle la oportunidad, los adultos darle la oportunidad al niño, y nosotras como maestras siempre le estamos dando la oportunidad» (<35 CF).

Implica una postura respetuosa del adulto hacia los tiempos y procesos singulares de cada niño: «No darle procesada la solución, le das el tiempo que sea necesario para que lo resuelva, porque el niño tiene que las cosas que se le plantean en el momento las pueda resolver» (<35 CF).

Estas apreciaciones ubican de forma implícita al niño como sujeto de derecho, en tanto implican respetar su individualidad, su singularidad, su proceso de autonomía, desde la consideración de que cada niño realiza su trayectoria de desarrollo específica, sobre la base de su impronta biológica y su interacción con múltiples contextos. Como plantea Hebe Chockler (s/f) «para garantizarle las condiciones para una actividad autónoma es indispensable que el adulto posea sensibilidad, empatía y un profundo conocimiento de “este niño” en particular».

La *importancia de la escucha*, el conversar y escucharlos es otro aspecto jerarquizado por las maestras para la promoción de autonomía: «Cuando hay algún problema siempre lo conversamos y ahí fortalecés sus capacidades, se sienten importantes, se sienten escuchados, reconocidos, contenidos» (<35 CSC). Se señala la importancia de la escucha como reconocimiento del lugar del niño, desde la valoración de lo que dice, lo que piensa, de lo que es capaz. Nuevamente, son planteos que concuerdan con la concepción de infancia que está en la base de la CDN y del cambio de paradigma que lleva a ella, más allá de que no es traído desde ahí por las maestras. Seguramente, lo dicho se apoya más en posturas pedagógicas de educación inicial como la enunciada por Rinaldi y que se mencionara anteriormente:

Si el niño es portador de teorías, interpretaciones, preguntas, y es coprotagonista de los procesos de construcción del conocimiento, el verbo más



importante que guíe la acción educativa ya no será hablar, explicar, transmitir, sino escuchar (Rinaldi, 2001: 8).

El *respetarlo en su interés*, partir de sus intereses, también es una postura del adulto respetuosa del lugar del niño: «es preguntarles qué quieren saber ellos, sobre qué quieren aprender, qué les interesa saber, no decir “nosotros vamos a trabajar con el barrio”, no imponerlo» (<35 CSC).

Siguiendo los planteos pedagógicos de Reggio Emilia, implica que el protagonista es el niño, que propone, opina, se pregunta, descubre.

El *establecer un vínculo de sostén*, darle contención y seguridad como acción que promueve la autonomía, implica el reconocimiento de la importancia de una relación de confianza, que le brinde seguridad afectiva para que se desarrolle: «Porque si el niño se siente contenido afectivamente (no es nada nuevo), después en el rendimiento y en esas tareas se ve, lo hace con seguridad» (>35 CF). Esta subcategoría guarda estrecha relación con la identificación que las maestras hacen de la confianza como base del proceso de construcción de autonomía. En la medida en que la confianza es básica, ofrecer seguridad fortalece los cimientos de la autonomía y el desarrollo.

Cuando esta maestra señala al pasar que «no es nada nuevo», se está refiriendo a la importancia del vínculo temprano, que siguiendo los planteos de Chockler brinda «seguridad afectiva, base de la confianza en sí mismo y en el otro, que se constituye desde la calidad y la estabilidad del vínculo» (s/f: 4).

*Instrumentarlo para enfrentar los problemas*, darle herramientas para que se defienda, aparece como otra acción promotora de la AP en el grupo de <35 CF, ligada a preparar al niño para que se defienda ante situaciones adversas. El hecho de que esta idea de defensa o protección asociada a la autonomía surja en las maestras de contexto favorable, se relaciona probablemente con la propia dinámica de ese grupo que centró la discusión en torno al relato, por parte de una de las participantes, de *situaciones de vulneración de derechos* (aunque no lo mencione así) «darle al niño, en estos casos extremos (violencia, abuso), las herramientas para que tenga cierta autonomía para enfrentarse a esas situaciones» (>35 CF).

A partir de esta idea se puede inferir nuevamente una relación implícita entre AP y ejercicio de derechos aunque el papel de protección de derechos no es percibido por las maestras, más allá de que sus acciones apunten a ello. En otras palabras, resulta más accesible para las maestras pensar en términos de participación como promotoras de autonomía que como protectoras del ejercicio de los derechos del niño.

*Favorecer la integración de códigos adecuados*, relacionado al estímulo de hábitos de higiene y alimentación, es otra de las acciones que se identifican como promotoras de la AP: «También el hecho de sentarse, con un plato, con un vaso, no volcar, son pequeñas cositas que hacemos los maestros para tratar de favorecer su autonomía» (<35 CF). Los rastreos bibliográficos muestran que justamente el trabajo en torno a la adquisición de hábitos es propio de estas primeras edades, ya que es en el período donde se consolidan los procesos madurativos

correspondientes. Como se señaló en un capítulo anterior, existen trabajos como el del GIEP que describen conductas esperadas en torno a la higiene y la alimentación de acuerdo a las etapas evolutivas por la que transcurre el desarrollo del niño, y que sugieren qué puede hacer el adulto referente para contribuir a ello. Por otro lado, en el programa vigente al momento de hacer los grupos de discusión (1997), este aspecto de promoción de hábitos también estaba jerarquizado y luego se integra como objetivo de la educación inicial en la Ley de universalización de cuatro años: «E) Fomentar hábitos de alimentación e higiene personal y actitudes que promuevan una vida sana» (ANEP, 1998).

En esta misma línea surge el trabajo en torno a las *rutinas* como promotor de la AP:

Las rutinas que tenemos son bien promotoras de autonomía progresiva, por ejemplo cuando ellos entran: la rutina de entrada, que implica desabrigarse, colgar la campera en su lugar, el sacar el cuaderno de la mochila y el llevárselo a la maestra (<3,5 CF).

La organización de la vida diaria y las acciones correspondientes a desarrollar por niños y niñas, son organizadores de su mundo interno y por lo tanto fortalecen su personalidad. Pero para que este proceso sea posible, el niño requiere también de un reconocimiento, por parte del adulto, de su capacidad para desarrollar e integrar estas rutinas.

*Partir de la realidad de cada grupo*, o sea tener en cuenta la particularidad, guarda relación con la categoría de respetarlo en su interés, en el sentido de que no se trata de imponer lo que la maestra quiere sino responder a las necesidades particulares de cada grupo y cada niño. Esto implica, como ya se vio, que se parte de una relación educativa adulto-niño de respeto mutuo, de reciprocidad, de constante actividad de intercambio, de reconocimiento de las riquezas y recursos de ambos.

«Al principio me dedicaba bien a conocer ese grupo y a cada niño en su individualidad y desde ahí, bueno, las exigencias o lo que esperaba lo ajustaba a los niños y no a lo que había leído» (<3,5 CSC).

*Promover el trabajo en equipo*, a través del desarrollo de acciones colaborativas, es otra idea que surge como reforzadora de la AP:

Yo hice equipos y a ellos les encanta, se sienten recontra importantes, y además veo que funcionan bárbaro, porque yo muchas veces estoy sin auxiliar, y ellos se manejan con una autonomía que para los cuatro años que tienen, realmente, ¡estoy fascinada! (>3,5 CF).

Esta categoría se puede vincular con una de las acepciones de la palabra *autonomía* empleada por el diccionario de uso corriente, el *obrar con*, que podemos referirlo a algo que se adquiere y se pone en juego en el vínculo con otros. El trabajo en equipo permite que se interactúe con el otro, y que los niños lo vivencien, a su vez, como un reconocimiento de sus capacidades por parte del adulto.

*Favorecer el liderazgo positivo*, que en general implica nombrar coordinador de grupo, guarda relación con la categoría anterior pero poniendo énfasis en

el liderazgo como fortalecedor de la autoestima, a partir del lugar que le da el adulto al niño en el grupo: «para mí es básico que intente resolverlo, y si no pudo, viene el coordinador y me explica el problema y pensamos en algunas posibilidades con ese niño a ver qué puede hacer» (< 3,5 CF).

Otra unidad temática definida es *fomentar la adaptación social*, que se liga al trabajo en torno a normas de convivencia, lo que se reitera varias veces (seis frases) Por un lado se hace énfasis en lo que implica en términos de adaptación social «Pedir permiso, decir gracias. Es parte de la autonomía, que puedan lograr pautas de cortesía» (< 3,5 CSC). Por otro lado, hacen referencia al funcionamiento en grupo, el ponerse de acuerdo, el resolver los problemas y diferencias que surjan, lo que refuerza al niño en su capacidad de defender sus intereses pero atendiendo a los de los otros. Este aspecto es uno de los objetivos de la educación en general y de la educación inicial en particular, en tanto representa los inicios de la socialización entre pares. Cabe destacar que en el programa vigente al momento de hacer los grupos de discusión (1997) se incluye, dentro del contenido del niño y la construcción de su conciencia corporal, la referencia explícita al término autonomía, cuando se considera el respeto de la autonomía social en relación con el proceso de integración del niño al grupo. También es uno de los objetivos de la educación inicial enunciados en la Ley de universalización de cuatro años: «Promover los procesos de socialización y el establecimiento de relaciones de reciprocidad, participación y hábitos de convivencia grupal, conforme a criterios de respeto y cooperación» (ANEP, 1998).

En continuidad con lo anterior se plantea el *promover la solidaridad*, ligado a acciones de ayuda a pares como aspecto que apunta a la AP:

Sí, un poco apunto a eso con la autonomía, a ser solidario, a ponerse en el lugar del otro, que ellos puedan preguntarle «¿qué te está pasando?», preocuparse por el amigo. Apuntar a los valores porque veo, este... el tema de la solidaridad... (>3,5 CF).

La empatía, el poder ponerse en el lugar del otro ya se había planteado ante la pregunta 1, pero surge también como una modalidad específica de intervención educativa. La referencia al tema de los valores parece responder al discurso predominante de la «educación en valores» que impregnaba las políticas educativas hasta hace muy poco, y que ahora se orienta más hacia una educación en derechos.

El *estimular cuidado de pertenencias* refiere a un conjunto de actividades de reconocimiento de artículos personales que señalan las maestras y que es muy trabajado desde el jardín de infantes: «entonces le va a ayudar a sentirse más autónomo. Me voy a ir, agarro mi bolsita, reconozco mi nombre y me la llevo. Eso también facilita» (< 3,5 CF). En el marco de la psicología del desarrollo, reconocer las pertenencias forma parte del proceso de construcción de la identidad. El sentido de mismidad, de lo que es mío, ayuda a diferenciarme de lo que no es mío, es decir de lo que no soy yo. Por eso las acciones que promueven este logro por parte del niño, son acciones promotoras de la diferenciación, de la

discriminación Yo-no Yo. Autonomía en función del fortalecimiento del Yo, que de acuerdo a los planteos de Winnicott (1980) contribuye al proceso de pasaje de la indiferenciación y dependencia a la diferenciación y progresiva autonomía.

El *favorecer la actitud reflexiva*, pensar sobre lo que se hace mencionado por una sola participante, se destaca como tarea relevante que permite al niño entender su acción y reforzar su intención:

en el encuentro final cuando hacés el raconto, el niño se da cuenta de todo lo que hizo, de todo lo que fue capaz de hacer. Y va pensando sobre su propio accionar para después poder mejorarlo y lograr otras cosas. (<3,5 CF)

*Fomentar la interacción social con adultos*, la vinculación con otros adultos, se une a lo ya planteado de promover el proceso de socialización como aspecto que contribuye a la AP: «Andá a pedir[le] la cascola a fulana». Toda propuesta que vayan y se conecten con otros adultos, promueve su autonomía» (<3,5 CSC). Siguiendo las ideas de François Doltó (1991), el enfrentarse a otros adultos se inscribe en los intercambios con el entorno, que permitirán al niño una construcción singular de funcionamiento propio.

La última subcategoría de *trabajar con las familias* agrupa acciones que contribuyen al abordaje conjunto familias-jardín para la promoción de la AP. Estas ideas luego se ven ampliadas y reforzadas en la dimensión conceptual del Rol de garantes de los derechos. Son respuestas a las preguntas 4 y 5, que invitan a pensar sus acciones en relación con la CDN.

Surge cómo el promover la AP implica acciones coordinadas:

Le dije a una nena de tres años: «andá hasta el baño y traé papel higiénico», porque había un enchastre, y fue solita y volvió; el baño quedaba un poco lejos. La mamá se sorprendió. Les estamos reforzando a ellos todo lo que son capaces de hacer. Apuntando más a la coherencia entre la casa y el jardín (<3,5 CSC).

La educación inicial implica necesariamente el trabajo con las familias dada la etapa evolutiva en la que se encuentran niños y niñas, de dependencia con su entorno cercano, siendo la familia el primer referente y sostén del proceso de desarrollo. El jardín de infantes se constituye en un complemento necesario para las familias y de ineludible continuidad educativa para niños y niñas. En este sentido es función del jardín contribuir con la parentalidad, es decir con el desarrollo de la función de ser madre y padre, en un contexto de cambio de estos roles. La tendencia a sobreproteger a los hijos o no poder reconocer su crecimiento, implica conductas no favorecedoras de la AP, ante lo cual las maestras pueden cumplir un papel importante de orientación:

Entonces tenés que trabajar con la familia. Pero ahí, nosotros ya no podemos ir a la casa y decirle al padre «no hagas esto». Nosotros podemos decirle en la escuela: «estamos haciendo esto, dándole ciertas libertades para promover su autonomía, ustedes prueben de hacerlo en casa» (<3,5 CSC).

Sin embargo, esto no se contextúa en la corresponsabilidad de garantizar los derechos de infancia, no se piensa que: «La Convención obliga a los Estados

parte a dotar a las familias de todos los medios necesarios para que cumplan con sus responsabilidades» (UNICEF, 2009: 3), por lo que es función de las maestras contribuir a ello. Esta cuestión será abordada con mayor profundidad al analizar la dimensión de rol de garantes de los derechos.

## Obstáculos y cuestionamiento al rol de promoción

Cuadro 9. Tabla 2.c				
2. c. Obstáculos y cuestionamiento al rol de promoción	<35 CSC	>35 CSC	<35 CF	>35 CF
2. c. 1. Dualidad de las intervenciones	1		1	
2. c. 2. Doble discurso				2
2. c. 3. Diferencias inicial y primaria	2			1
Frecuencia	3		1	3

En esta categoría se agrupan las críticas y autocríticas que se hacen las maestras ante este papel de promoción de la AP. Como se ve, surgen ideas en casi todos los grupos, lo que nos hace pensar en el proceso de reflexión que se fue generando a partir de la discusión, que las lleva a interpelarse en su rol y función.

Se señalan acciones que entran en contradicción con la promoción de la AP y traducen una *dualidad*, tanto desde las intervenciones educativas como desde la conducta personal: «Pensaba yo también para mí misma, bueno yo... no es la autonomía que en el adulto decís, autonomía de que sea capaz de elegir, actuar, de pensar, actitud reflexiva. Pero con las rutinas, ¿qué pasa?» (<35 CF).

O sea que se cuestionan hasta dónde el trabajo en torno a hábitos y rutinas limita el despliegue del niño de su capacidad de elegir y decidir.

Desde otro lugar se plantean contradicciones al no defender sus propios derechos: «Es muy difícil estar enseñando sobre derechos cuando muchas veces ni siquiera reclamamos los nuestros» (>35 CSC). Esto se señala ante la pregunta 5, o sea cuando se explicita la relación con la CDN, generándose un proceso de auto-cuestionamiento en torno a los propios derechos.

Muy relacionado a lo anterior aparece el *doble discurso*, decir una cosa y hacer otra, que se visualiza como aspecto que atenta contra el rol de promoción de AP: «Está en el discurso pero nos damos vuelta y hacemos lo contrario» (>35 CF). Se alude así a la distancia que puede darse entre la teoría y la práctica diaria, lo que se puede interpretar por varios factores. Por ejemplo las dificultades que implica ceder poder por parte del adulto, dando un lugar más protagónico al niño.

Otra de las dificultades u obstáculos que se visualiza se refiere a las *diferencias entre la educación inicial y primaria* que parecen ir en contra del objetivo de promover la AP: «Y la diferencia a cómo trabajan en la escuela y nosotros en el jardín, todo lo que uno hace para que sean independientes, lograr tomar ciertas decisiones, y que después se ven coartados» (<35 CSC).

Nuevamente se destaca el papel de la educación en los primeros años, ligado a estimular el desarrollo de las capacidades del niño para que logre ser cada vez más autónomo. Subyace una idea de que logre ser más «ciudadano» en el sentido de poder tomar decisiones, de poder elegir, expresar lo que desea. Pero no está explícitamente ligado al ejercicio de sus derechos: «Lo logra cuando tiene una autonomía progresiva, una autonomía que le da el desarrollo y le permite plantarse firmemente hoy y decidir en el jardín, con sus potestades, si quiere o no quiere hacer algo» (>3,5 CF).

Por otro lado se visualiza un corte en este proceso de construcción de sujeto autónomo (sujeto de derechos) al ingresar a la escuela primaria. A través de la revisión bibliográfica realizada se analizó cómo la historia de la educación inicial implicó un proceso de lucha por el reconocimiento desde un perfil educativo propio, diferenciándose de las posturas asistencialistas o preescolarizantes. En este sentido las propuestas pedagógicas planteadas para este nivel implican un centramiento en el sujeto, de trabajo a partir de los intereses del niño, dándole la posibilidad de optar y que sea protagónico en la construcción del conocimiento. Esto se veía claramente reflejado en el diseño curricular de 1997 vigente hasta el año pasado, ya que se basaba en el desarrollo de competencias y no en objetivos a cumplir en cada etapa, como está planteado en el actual programa que integra los niveles de cuatro años hasta sexto año. Como ya destacábamos, esta es una de las críticas que se le hace a este nuevo programa, en el entendido que lleva a planificaciones menos flexibles, apoyada en posturas pedagógicas más rígidas y directrices, a través de un vínculo adulto-niño más vertical: «pero sabe que él puede elegir, cuando en la escuela después no puede elegir un grupo de trabajo, porque lo elige el maestro, o decide «vos te tenés que sentar con fulano, porque tú sos bueno y el otro se porta mal» (>3,5 CF).

Sin embargo, debemos destacar que en los fundamentos de este nuevo programa se integra la perspectiva de derechos humanos y construcción de ciudadanía, apuntando a la formación de sujetos autónomos, críticos y responsables.

Resulta evidente que a partir del discurso de las maestras recogido en estos grupos, estos nuevos sustentos programáticos no se visualizan como un cambio que implique una continuidad de la forma en que se trabaja en la educación inicial.

Para finalizar el análisis de esta dimensión se destaca que se identifican una cantidad y variedad de acciones que realizan las maestras de promoción de la AP, desde el apoyo a su desarrollo integral, a fortalecer al niño en su proceso de construcción de la identidad, de ir adquiriendo mayor protagonismo en correspondencia con una creciente independencia del adulto.

### Dimensión conceptual 3. Referentes para la interpretación de la AP

En esta dimensión conceptual organizamos las unidades temáticas que surgieron a partir de las frases recogidas en los grupos de discusión cuando se apuntó a identificar cuáles son los principales referentes que fundamentan las ideas de AP manejadas. Esto permitió ver también el anclaje de este concepto en la psicología del desarrollo y de la pedagogía en educación inicial, y no en la perspectiva jurídica de este principio y su vinculación a la CDN.

Por otro lado la pregunta abrió la discusión sobre la formación recibida y los factores que influyen a la hora de ejercer el rol como maestras.

La mayoría de las frases se registran ante las preguntas 2 (33 frases) y 3 (veinte frases) ya que indagan directamente sobre los referentes para la interpretación de la AP. Igualmente se identifican algunas unidades de registro ante la pregunta 1, 4 y 5; estas últimas quizás ya ligadas al intento de articular con la CDN.

#### A nivel vivencial/experiencial

3. a. A nivel vivencial	<35 CSC	>35 CSC	<35 CF	>35 CF
3. a. 1. La experiencia propia	3	4	3	1
3. a. 2. 1. Con pares: diario	1	1	1	
3. a. 2. 2. Con pares: grupos	2			3
3. a. 3. Con modelos formadores	1			2
3. a. 4. Con modelos familiares	2			
3. a. 5. La experiencia como madre			1	2
Frecuencia	9	5	5	8

En esta categoría se agrupan las unidades temáticas que surgen con relación al plano de la experiencia y la vivencia personal de las maestras y que se identifican como sustento para la interpretación de la AP. Es de destacar que es en la categoría que más unidades de registro se extraen (25 frases) y en todos los grupos, lo que nos habla de la importancia del aprender desde el hacer, tanto desde lo personal como en el vínculo con otros.

Se hace hincapié en *la experiencia propia*, en cuánto se aprende a partir del ejercicio docente, desde el proceso de formación en la praxis:

Pero hasta que no lo ves no lo entendés realmente, no lo integrás. Las competencias de lo que se puede esperar en cada etapa. Lo podés tener clarísimo pero hasta que no lo ves... Cuanta más experiencia tenés, es como que afinás... (<35 CF).

Parece haber una cuota importante de factores que dependen de la persona, de cómo se forma, si reflexiona sobre su práctica para repensarse en el ejercicio del rol: «Yo creo que depende de cada uno... Entonces después lo aprendí viviéndolo qué es un niño autónomo y no porque lo leí» (>35 CSC).



Esto refiere al «se aprende siendo, se aprende haciendo» (Etchebehere *et al.*, 2009: 7), sustentado en el poder interpelar nuestro propio quehacer, en la búsqueda de estrategias posibles para afrontar los desafíos a los que nos vemos enfrentados y movilizados a la hora de ejercer la tarea.

«No está en ningún libro, se aprende haciendo. Porque es así, no solo para los niños para nosotros también» (> 35 CSC). Se trata de una forma de concebir el aprendizaje que sustentan algunas posturas de la pedagogía en educación inicial y que también lo refieren a su formación como maestras: la construcción del conocimiento a partir de la acción y del vínculo con otros.

«Me he formado más en la práctica que en la teoría, lo que cada día fui aprendiendo, conociendo un poco y todo lo que falta conocer, porque cada grupo, cada lugar es muy diferente» (< 35 CSC).

Muy relacionado a lo anterior ubicamos otra categoría de referencia desde lo vivencial que tiene que ver con *la experiencia con sus pares* tanto en el intercambio diario en el centro como en otros ámbitos (grupos de discusión, salidas conjuntas, encuentros informales): «Hacemos mucho intercambio y eso está buenísimo. Es importante, eso te va ayudando a vos en la formación» (< 35 CSC).

Ubicamos estas ideas en lo que se denominan modelos pedagógicos centrados en la *formación* «Nadie forma a nadie; el sujeto se forma a medida que va encontrando su propia forma. Los docentes, los libros, las experiencias, son los mediadores» (Gatti en Etchebehere, 2007: 66).

La exigencia de la tarea, y más en contexto crítico, torna necesario este intercambio: «Es como que las maestras, no sé, capaz en todas las ramas será igual, pero salís a tomar algo y hablás de lo que hiciste, cómo lo hiciste, por qué lo hiciste. Como que intercambiás muchas experiencias» (< 35 CSC).

El conocimiento es entendido como un proceso de auto y socioconstrucción, o sea un acto de coconstrucción.

También se jerarquiza *la experiencia con modelos formadores*, a partir del vínculo de apoyo con superiores, directoras/inspectoras, cuando realmente cumplen su papel de orientadoras y apoyo a la tarea: «Lo que aprendés con la experiencia con compañeras, con directoras, buenas directoras que conocen su rol de orientarte, que no es solo hacer papeles» (< 35 CSC).

En este sentido Cambón y De León (2008) señalan que como apoyo y sostén de la tarea las maestras aspiran a una inspección desde el lugar de copensor y no de fiscalizador, lo que es más un ideal y no una práctica generalizada.

Otros referentes importantes provienen de *los modelos familiares*: «Y también tengo tías en mi familia maestras de educación inicial que yo tomo como referentes, muy buenas referentes» (< 35 CSC).

A lo que se agrega la educación recibida en la familia a partir de los modelos transmitidos, los valores recibidos, que también influyen en el adulto profesional que hoy son: «Era algo que lo ibas viviendo, y esto acá no pasa. Vos le decís “vos tenés derecho a elegir, a decidir”, y eso en la casa no pasa» (< 35 CSC).



Se compara así lo que fue la propia formación en la familia, de lo que ven que está pasando con los niños y sus familias en la actualidad. Estos modelos familiares son contrapuestos con los que se identifican en las familias con las que trabajan, generando una postura crítica al no cumplimiento por parte de los padres de su función, cuestión que será abordada con mayor profundidad más adelante.

Por último, desde este plano vivencial, surge la autorreferencia generada por *la experiencia desde el rol materno*, aludiendo al apoyo que el propio ejercicio como madre brinda para la interpretación de la AP: «Sos maestra y después de ser mamá te cambia la visión, y es una visión mamá-maestra (risas) que está bueno porque se complementan» (<35 CF).

Con relación a las exigencias al rol, sabemos que en las edades tempranas la tarea de continuidad educativa con el hogar es imprescindible. La experiencia personal de «ser mamá» ayuda a poder ponerse en el lugar de las familias: «Yo pienso que el rol de madre lo que te da es comprender a los padres, cómo entrarle a la familia, saber cómo hablarles» (<35 CF).

### A nivel conceptual

Cuadro 11. Tabla 3. b				
3. b. A nivel conceptual	<35 CSC	>35 CSC	<35 CF	>35 CF
3. b. 1 Fundamentos teóricos básicos		1	1	1
3. b. 2 Fundamentos teóricos aplicados			3	1
Frecuencia		1	4	2

En esta categoría se agrupan las ideas que surgen como referentes *a nivel conceptual* para la interpretación de la AP. Se observa que la mayoría de las frases se extraen de las maestras de CF, a diferencia del ítem anterior, lo que podemos relacionar con que en CSC priman las referencias asociadas con el impacto de la experiencia y no tanto los aspectos conceptuales que podrían orientar la comprensión y sistematización de dichas experiencias.

De todas formas se reconoce la importancia del sustento de *fundamentos teóricos básicos* sobre los cuales se apoya la tarea: «Tenés que tener claro lo que dice la teoría, lo que leíste, para fundamentar intervenciones oportunas» (>35 CSC).

Pero este sustento teórico fundamentalmente refiere a la AP desde la psicología del desarrollo: «Desde la psicología, desde evolutiva, desde ahí uno se forma, estudiás el proceso evolutivo, qué es lo que se puede esperar del proceso de autonomía» (<35 CF).

No se menciona la perspectiva de derechos de infancia como un posible marco referencial.

En lo que son los *fundamentos teóricos aplicados* encontramos referencias que aluden al programa, a la aplicación de marcos conceptuales como el constructivismo, que como veíamos son un apoyo para la promoción de la AP. En los contenidos del programa de 1997 se plantea la responsabilidad de acompañar

al niño hacia el desarrollo de la autonomía cuando se propone la: «adquisición de hábitos y límites, independencia en los actos de aseo personal, de comer, de vestirse» (ANEP, 1997: 32).

Pero cabe destacar la siguiente expresión de una maestra >3,5 CF:

Como que va cambiando el concepto de niño, por así decirlo. Qué es un niño, qué puede. Antes, por ejemplo, se decía «es chico y no puede», y ahora una está que sí, que puede. Pasa hasta en la plástica, no sé si se dieron cuenta, pero antes hacíamos cosas más dirigidas, y ahora es ese niño que si puede, va sacando lo que tiene adentro, y todo eso es autonomía también.

Si bien subyacen claramente en estas palabras los cambios en la concepción de infancia que llevaron a la concepción de niño sujeto de derechos que fundamenta la CDN, estas ideas no se sostienen en un fundamento teórico claro.

### A nivel de autores referentes

3. c. A nivel de autores referentes	<3,5 CSC	>3,5 CSC	<3,5 CF	>3,5 CF
3. c. 1. Mari Carmen Díez		1		1
3. c. 2. Loris Malaguzzi				2
3. c. 3. Ana Cerutti			1	
3. c. 4. Bruner	1		1	
3. c. 5. Vigosky	1		1	
3. c. 6. Piaget	1		1	
Frecuencia	3	1	4	3

En esta categoría agrupamos las referencias planteadas ante la pregunta 3, ya que nos interesaba conocer qué autores se visualizan como referentes. Esto reforzó la constatación de que la interpretación de la AP se basa en autores provenientes de la psicología del desarrollo y de la pedagogía. No se menciona ningún referente enmarcado en la perspectiva jurídica ni tampoco que articule lo evolutivo con la CDN.

Las menciones a *Mari Carmen Díez*, autora no incluida en el proyecto inicial de tesis y al momento de hacer los grupos, ponen énfasis en la integración de lo afectivo en el trabajo con niños y niñas: «Siempre empieza con una experiencia, apunta a lo emocional, a las emociones, para después, parte de cómo se sentían, y después se metía de lleno en el trabajo diario» (>3,5 CF). La referencia para la interpretación de la AP se puede relacionar con su propuesta de trabajo con niños y niñas en torno a los valores cotidianos, como ser el valor de no dejarse invadir, de aceptar los propios errores, de saberse diferente, de expresar lo que uno siente. En este sentido dicha autora le da un lugar protagónico a niños y niñas más allá de que no lo conceptualiza como AP, como bien señala una de las maestras: «No lo nombra así como autonomía progresiva, pero tiene que ver con

cómo organiza los proyectos desde el vamos con participación de ellos con base en el interés de ellos» (>35 CSC).

Otro autor referente mencionado es el pedagogo Loris Malaguzzi y la experiencia realizada en Reggio Emilia «Toda la escuela de Loris Malaguzzi, que apunta un poco a eso, a fortalecer al niño como persona» (>35 CF). Este enfoque aparece reflejado en algunos de los textos sobre esta experiencia: «Un niño potente desde el nacimiento porque está dotado de núcleos de disponibilidades y capacidades de autoconstrucción» (Rinaldi, 2001: 8).

En este sentido se sabe que hay una clara inscripción en la perspectiva de derechos en la pedagogía reggiana aunque no es este el aspecto destacado por las maestras entrevistadas.

La mención como referencia al texto de la psicomotricista Ana Cerutti para la interpretación de la AP se relaciona con aspectos que han sido mencionados anteriormente. Se trata de una guía muy valorada en nuestro medio para las intervenciones dirigidas a la primera infancia: «Ese libro, en el jardín lo tenemos como libro de cabecera» (<35 CF). Es una publicación que surge a partir de investigaciones en nuestro medio, por lo que las acciones propuestas responden a las características de nuestra población infantil. Claramente son acciones promotoras del desarrollo y por lo tanto de la autonomía del niño, pero desde la perspectiva psicosocial. No hay una inscripción explícita al enfoque de derechos de infancia.

Finalmente se agrupan ideas en tres autores que desde la psicología del desarrollo y del aprendizaje son sustento de la formación de las maestras.

La referencia de Bruner implica el papel que juega lo que él denomina andamiaje en la interpretación de la AP: «También está Bruner que habla de andamiaje y también te ayuda con lo de autonomía». Este término alude a la acción que puede realizar el adulto para promover el pasaje de un nivel de conocimiento a uno más elevado.

Muy relacionado a esto se encuentra la referencia a Vigotsky que plantea que se pueden potenciar los niveles de desarrollo de niños y niñas a partir de la ayuda que le puedan proporcionar adultos o pares:

A mí lo que me quedó no es de autonomía progresiva, sino de la zona de desarrollo próximo de Vigotsky, que me acuerdo que no sé, en tercero creo [hablan a la vez y se ríen], de cómo vos podés ayudar al niño a elevar ese nivel, estando al lado y poniéndole peldaños, tratando de... (<35 CSC).

Finalmente la mención de Piaget como autor de referencia para la interpretación de la AP también se vincula con su aporte para entender el carácter evolutivo del proceso: «Cuando estudiamos el tema de las fases también vimos a Piaget. No específicamente de autonomía progresiva, sino de lo evolutivo que te ayuda para ver la autonomía» (<35 CF). Como fue señalado en el marco conceptual, este autor alude a un proceso durante el cual el niño va evolucionando en una constante autoafirmación y autodeterminación de la personalidad, apoyado en una voluntad autónoma.

## A nivel de la formación

Cuadro 13. Tabla 3. d.

3. d. A nivel de la formación	<3,5 CSC	>3,5 CSC	<3,5 CF	>3,5 CF
3. d. 1 Como persona		3		1
3. d. 2 Como profesional		1	1	1
3. d. 3 La actualización			2	1
3. d. 4. La práctica en la carrera	1	1	1	
Frecuencia	1	5	4	3

En esta categoría se agrupan las unidades temáticas en relación a los referentes para la interpretación de la AP que proceden del proceso de formación profesional de las maestras. La mayoría de las unidades de registro se extraen ante la pregunta 2 (12 frases) en la medida en que van reflexionando sobre cómo influye la formación. Se observan pocas frases registradas en relación a las otras categorías, por lo que la formación no parece ser el factor fundamental que contribuya a la interpretación de la AP. Entre las unidades temáticas identificadas, la incidencia de la formación *como persona* hace a las bases desde la formación personal de las que se parte para interpretar la AP: «Yo creo que también uno tiene una matriz donde una creció, y valores, y forma de vida» (<3,5 CSC). Esto guarda relación con lo visto en torno a la referencia a la experiencia propia, pero trasciende la mirada de los modelos familiares, haciendo alusión a la incidencia de la experiencia de vida en la formación profesional. Parece destacarse que es sobre la base de la formación como persona, como ser humano, que se puede interpretar la AP y promoverla.

A esto se suma la formación *como profesional* que implica reconocer las bases teóricas que sustentan las acciones: «Porque uno hace intervenciones y toma decisiones, que las tomas no desde lo personal sino de lo profesional» (>3,5 CSC) En esta categoría se da cuenta de lo que implica una identidad profesional que integra los aspectos técnicos, lo personal y la formación: «Ni es por la carrera solamente, ni la experiencia, ni lo que vas aprendiendo, son todas cosas que se van conjugando en tu ser maestra...» (>3,5 CF)

La formación vinculada a la *actualización, hoy concebida como educación continua y permanente*, alude a la referencia a cursos de actualización profesional como sustento para la interpretación de la AP: «Y tenés mucho de eso que te vas actualizando porque frente a una situación buscás formarte por otro lado» (>3,5 CF) Surgen expresiones que plantean la importancia de la formación permanente, que más allá de este tema podría dar cuenta de las exigencias al rol que viven las maestras y la necesidad de espacios de formación como apoyo a la misma.

*La práctica en la carrera* es otra categoría identificada como apoyo para la interpretación de la AP. Se hace referencia a las bases que da la práctica en

la formación: «Yo tuve dos maestras de práctica excelentes. No es por la teoría que llegué a saber que es un niño autónomo» (<35 CSC). Nuevamente, se traen aspectos que hacen a la articulación teoría- práctica, permitiendo contrastar lo teórico con la experiencia, con el apoyo de modelos referentes.

En síntesis, se puede plantear, a partir del análisis de los datos de esta dimensión conceptual, que la interpretación de la AP por parte de las maestras se basa fuertemente en la experiencia que van desarrollando desde su quehacer profesional. A nivel conceptual las principales referencias, claramente reflejadas en los autores que se plantean, proceden de la psicología evolutiva y de la pedagogía en educación inicial

Esto permitió verificar también el importante anclaje de este concepto en la psicología del desarrollo y de la pedagogía en educación inicial y no en la perspectiva jurídica de este principio y su vinculación a la CDN.

La formación profesional no parece visualizarse como un factor fundamental que contribuya a la interpretación de la AP, más allá de que posiblemente subyace bajo esta visión pragmática un sostén teórico incorporado pero no reflexionado.

#### Dimensión conceptual 4. Articulación de la noción de AP y la CDN

En esta dimensión conceptual se integran las unidades de análisis que definen las relaciones que establecen las maestras entre la noción de AP y la CDN tanto desde los aciertos como desde las dificultades.

Se comienzan a registrar frases cuando en los grupos de discusión se introduce el tema a partir de las pregunta 5 (18 frases) y 6 (19 frases) que abordan la articulación de las ideas de AP expuestas con la Convención y con el principio de AP.

Cabe destacar que en la mayoría de los grupos se reconoce la relación entre AP y CDN, aunque resulta difícil explicar en qué aspectos. Es importante señalar que en el grupo de <35 CSC se generó un silencio de cierto desconcierto ante lo preguntado. De todas formas se produce un proceso reflexivo que permite recoger variedad de ideas en todos los grupos, las que se organizan en tres categorías.

#### Vinculación con de la AP con artículos de la CDN

4. a. Vinculación con art. CDN	<35 CSC	>35 CSC	<35 CF	>35 CF
4. a. 1. Evolución de las facultades			2	
4. a. 2. Derecho a la expresión		2	1	1
4. a. 3. Derecho a un nombre			1	
4. a. 4. Derecho a la vida				1
4. a. 5. Derecho a la igualdad	2			
4. a. 6. Derecho a la protección				1
Frecuencia	2	2	4	3

Esta categoría reúne las opiniones que describen esta relación a través de la identificación de artículos de la CDN.

Observando la tabla 4. a se ven respuestas en todos los grupos. Si bien se menciona la dificultad de relacionarlo con la CDN, se da un importante proceso reflexivo que permite unir las ideas previas que recuerdan del texto de la CDN con lo que estuvieron discutiendo sobre AP.

En el grupo de <35 CF, luego de un silencio, surge la vinculación con la idea de *evolución de las facultades*: «Yo no me acuerdo mucho de los artículos de la Convención, pero sí creo que hay algo que dice el niño en su pleno goce... En relación con la evolución de las facultades...».

Es en este mismo grupo que una de las participantes saca un texto de la Convención para buscar el artículo que hace referencia a esta idea de *evolución de las facultades*. Es destacable cómo, a partir de las ideas de AP manejadas, las maestras logran establecer el nexo con el concepto de evolución de las facultades. Pero, al mismo tiempo, resulta de interés que ninguna de las intervenciones establezca una relación con la noción jurídica de lo que se denomina principio de autonomía progresiva, que alude a que, conforme a la *evolución de las facultades*, el niño ejerce sus derechos con mayor autonomía del adulto y, por lo tanto, con menor injerencia de este.

Otra categoría agrupa las ideas que surgen de la vinculación con el *derecho a la expresión*: «el niño tendrá derecho a la libre expresión de... [lee el art.] Esto está bien relacionado con la autonomía» (<35 CF). Se analiza así la relación entre las ideas planteadas de AP y el texto del art. 12, donde se plasma la idea del niño con derecho a formarse un juicio propio, a expresar su opinión y a ser escuchado. Pero también desde lo que se dice con relación al papel del adulto una maestra expresa: «Vos estás dando la posibilidad de que ellos se hagan hoy, se expresen en sus necesidades. Dicen: “yo quiero...”» (>35 CSC). Este aspecto parece dar cuenta del lugar del adulto habilitador y por lo tanto promotor del ejercicio de los derechos por parte de niños y niñas, aunque no se explicita de esta manera.

Se observa la relación con otros contenidos de la CDN, como el *derecho a la identidad*: «Sí, hasta el derecho a tener un nombre» (<35 CF). Esto se menciona al hacer alusión a que la AP integra a todos los derechos, y por ello tener un nombre implica fortalecer al niño en su identidad, reconocerlo como sujeto, desde la noción evolutiva de «ser» persona.

Muy vinculado a lo anterior surge la relación con el *derecho a la vida*:

El derecho a la vida. El niño tiene derecho a vivir, a vivir plenamente. Y, ¿cuándo lo logra? Cuando tiene una autonomía progresiva, una autonomía que le da el desarrollo y le permite plantarse firmemente hoy y decidir en el jardín, con sus potestades, si quiere o no quiere hacer algo (>35 CF).

Si bien el texto de CDN no lo concibe de esta forma, resulta interesante cómo esta maestra puede relacionar el vivir plenamente con el desarrollo de la AP, en el sentido de ser, de lograr una identidad, de fortalecimiento del niño como sujeto.

Otra unidad temática identificada agrupa ideas en torno al *derecho a la igualdad-no discriminación* que surgen enmarcadas en el proceso de querer recordar los contenidos de la CDN y establecer su relación con la AP. En ese sentido dicen: «Sí se qué había alguno en relación con la igualdad, con la igualdad de oportunidades, algo de eso... Que no puede haber discriminación por ninguna causa» (<3,5 CSC). En este grupo manifiestan no acordarse de los principios que plantea la Convención. Sin embargo, se puede deducir que tras esta alusión de igualdad de oportunidades subyace la idea de que promover la AP implica promover el ejercicio de derechos por parte de todos los niños y niñas.

La subcategoría del *derecho a la protección* agrupa las unidades de registro que refieren a brindarles seguridad: «El principio es la seguridad del niño, crecer en un ambiente sano, y la autonomía está involucrada con todo eso, si la protección se da» (>3,5 CF). Por el sentido evolutivo de la AP esto se relaciona con la importancia del ambiente y de los adultos para que niños y niñas puedan desarrollarla. Sin embargo, subyace también el papel de protección integral que configura la CDN, aunque no se visualiza de esta manera.

#### Vinculación de la AP desde la CDN como marco referencial

Cuadro 15. Tabla 4.b

4. b. La CDN como marco ref.	<3,5 CSC	>3,5 CSC	<3,5 CF	>3,5 CF
4. b. 1. Por conocimiento de la CDN		I	I	I
4. b. 2. Por internalización de la CDN	3	5		
4. b. 3. Por la aplicación práctica	I	I		I
Frecuencia	4	7	I	2

Esta categoría reúne las ideas que surgen de la articulación de la AP y la CDN basadas en la integración de la perspectiva de derechos y tener la Convención como marco referencial.

En primer lugar, se agrupan en la unidad temática de *Por conocimiento de la Convención* las opiniones que dan cuenta de una articulación basada en la CDN:

[...] la declaración de los derechos del niño: nos abrió la mente todo eso, la perspectiva, la forma de ver las cosas, cambia cómo pararte frente a un grupo, como adulto, como docente, nos hizo ver muchas más cosas... (>3,5 CSC).

En este sentido parece ser que el conocimiento de la CDN ha implicado la integración en el quehacer, en la práctica diaria, sobre todo desde el cambio de concepción de la infancia que sustenta la Convención y del papel de los adultos.

A partir del proceso de discusión generado surgen otras ideas en los grupos que integran este marco:

Creo que toda la convención en distintos aspectos está relacionada con todo lo que hablamos, porque autonomía es crecer, ser independiente, capaz de resolver situaciones, tolerar las frustraciones, ser libre, alegre, [aumentar] la autoestima. Creo que la Convención da un marco (>3,5 CF).

Se evidencia así cómo abrir espacios de reflexión sobre las prácticas educativas va permitiendo generar enlaces entre los nuevos marcos referenciales que no estuvieron integrados en los espacios de formación por los que han transitado:

Todo tiene que ver, la concepción de niño que se tiene, de niño sujeto de derechos. Y partiendo de ahí, pienso que tienen que ver todas las actividades que se estuvieron manejando, porque realmente todo apunta a preservar los derechos del niño, y además también a lograr que se desarrolle integralmente y se potencie [...] (>35 CF).

Es de destacar cómo se articula en el discurso de esta maestra el cambio en la concepción de infancia con el favorecer el desarrollo integral como objetivo educativo y de garantía de los derechos.

En segundo lugar se define la subcategoría *Por internalización de la CDN* que agrupa las opiniones referidas a que tienen una integración «no consciente» de la Convención. A partir de las reflexiones surgidas se visualiza que hay una integración de las concepciones que sustenta la Convención, pero no de forma conciente y así lo expresan las maestras: «Lo tenemos internalizado, como que lo sabemos, y lo creemos [...]» (<35 CSC).

Se reiteran varias ideas en este sentido, por lo que se sigue observando que las maestras manejan una noción de AP coincidente con la concepción de infancia que sustenta la CDN, pero que no han podido conceptualizar en el marco de una perspectiva de derechos.

Esta perspectiva parece estar integrada de forma no consciente, o sea que se conoce de forma general los planteos de la CDN, los supuestos en la que se basa, a lo que apunta, y por ello pueden afirmar que las ideas y acciones en torno a la AP se vinculan con los planteos de la CDN. Pero resulta difícil hacer una articulación más específica de la AP y la CDN: «Lo que yo digo que no es consciente, que porque lo dice la Convención es que nosotros lo hacemos» (>35 CSC).

Otra unidad temática se define *por la aplicación práctica* y nuclea las opiniones que surgen de acciones que implican una articulación acertada de la AP con la CDN.

Pero los derechos del niño no pasan por una declaración sino por vivirlos cotidianamente, en pequeñas cosas de todos los días, como las que estuvimos hablando al principio, de la autonomía, y eso tiene mucho que ver (>35 CSC).

Es importante resaltar en estas palabras la alusión a la aplicación práctica de la CDN desde las acciones cotidianas que realizan, desde lo que es el trabajo diario en el centro educativo. En ese sentido, aunque de manera no explícita, la maestra se posiciona como promotora de los derechos.

Se puede interpretar que los cambios en la concepción de infancia que impulsaron la CDN, han atravesado la formación y el ejercicio docente: «Porque hacés cosas que antes no, que no lo teníamos en cuenta. De tener más sentido de escuchar, de ver que les está pasando, porque están bien porque están mal» (<35 CSC).



Nuevamente, se observa que la forma de atender y entender a niños y niñas es coherente con la concepción de infancia que sustenta la CDN aunque existe dificultad para conceptualizar esta nueva mirada en el marco de un cambio de paradigma.

## Dificultades para la articulación

Cuadro 16. Tabla 4. c				
4.c. Dificultades para la articulación	<3,5 CSC	>3,5 CSC	<3,5 CF	>3,5 CF
4.c.1. Dificultades para el reconocimiento de la autonomía como principio de la CDN	1	3		
4.c.2. Dificultades derivadas de la formación	3	1		1
4.c.3. Dificultades derivadas de cambios programáticos				3
4.c.4. Dificultades en la articulación teórico-práctica	1		2	1
4.c.5. Dificultades derivadas del no conocimiento de la CDN	2		1	
Frecuencia	7	4	3	5

En la última categoría de esta dimensión conceptual se agrupan las unidades temáticas que refieren a las dificultades para esta articulación. Surgen ideas vinculadas a la vivencia de falta de soporte para poder hacer la articulación entre AP y la CDN.

Una primera categoría se define por *dificultades para el reconocimiento de la autonomía como principio de la CDN*: lo que implica la no integración de la perspectiva jurídica de la AP.

Es interesante analizar cómo la promoción de autonomía se reconoce como un objetivo educativo, pero no dentro de la perspectiva de la CDN: «Uno hace las cosas porque sabe que las tiene que hacer, pero no porque se acuerde que la convención del niño dice que el niño tiene que ser autónomo, que debe ejercer su autonomía» (<3,5 CSC).

Esto refiere a la distancia que se plantea en la hipótesis de esta tesis; está claro porqué se promueve la AP desde un marco educativo, pero no ocurre lo mismo en cuanto a porqué y cómo la autonomía sea algo vinculado a la CDN. Al decir de otra maestra: «Nunca me puse a pensar qué relación puede haber, porque promover la autonomía lo hago porque es importante para el niño, nunca me puse a pensar qué tiene que ver con la Convención» (>3,5 CSC).

Otra subcategoría se define por las *dificultades derivadas de la formación*, que nuclea las opiniones que dan cuenta de la no integración de la perspectiva de derechos en la formación: «Además yo creo que las políticas educativas no apuntan a esa Convención, tendríamos que tener una formación más completa que apunte a ello» (>3,5 CF).

Desde el análisis de los planes de formación y la consulta a docentes del Instituto Magisterial Superior (IMS) se vio que la perspectiva de derechos no

está explícitamente integrada en los cursos. Si bien se constata una incorporación a nivel del discurso y del texto de la nueva Ley de Educación, esto aún no se ve reflejado en la formación profesional. Tampoco se han impartido cursos de actualización que contribuyan a integrar la perspectiva de derechos. Solo se encontró, dentro del curso que está dictando el IPES, una alusión a la CDN en una de las materias dictadas. Por ello no sorprende que otra maestra exprese: «Por eso yo te digo que la Convención la leí, pero nunca me la hicieron estudiar en magisterio» (<35 CSC).

Vinculado a lo anterior, la siguiente subcategoría implica las *dificultades derivadas de cambios programáticos* y agrupa las ideas que refieren a la no integración explícita de este enfoque en el nuevo programa 2008 que rige las acciones educativas.

Precisamente se identifica como dificultad para la articulación de la AP con la CDN el cambio de programa. Esta cuestión ya fue mencionada al analizar las acciones promotoras de la AP, destacándose que el nuevo programa, a diferencia del de 1992, no se basa en el desarrollo de competencias para toda la vida sino en contenidos y objetivos para cada nivel: «No ven la posibilidad que da el currículo que tiene [el nivel] inicial, que se basa en competencias para toda la vida. Decís autonomía a largo plazo, que la estimulás desde ahora» (<35 CF).

Otra crítica que se realiza es la tendencia preescolarizante que ven muchas maestras en este programa: «Pero este nuevo programa, por lo que decían estas compañeras, está muy escolarizado» (>35 CF).

La unidad temática de *dificultades en la articulación T-P* agrupa juicios y opiniones en torno a la distancia que se vive entre la teoría y la práctica para la interpretación de la AP y la articulación con la CDN.

Si bien las unidades de registro que se identifican surgen vinculadas a la pregunta 2 y 3, que indagan los referentes para la interpretación de la AP, se integran en esta categoría de *dificultades* ya que se entiende que esta distancia interfiere en la articulación: «Desde la psicología, desde evolutiva, desde ahí uno se forma, estudias sí el proceso evolutivo, qué es lo que se puede esperar del proceso de autonomía, pero hasta que no lo ves no lo entendés realmente, no lo integrás» (<35 CF).

Queda claro que se sigue haciendo referencia a la AP desde lo evolutivo, y cómo poder promoverla desde una mayor integración entre la teoría y la práctica.

Surgen más ideas en relación con estas dificultades de articulación en los grupos de <35, lo que seguramente se relacione con la menor experiencia, con que están atravesando esa etapa de «aterrijaje de la formación recibida al trabajo concreto en aula»: «Te sirve lo que estudiaste, porque si no cualquiera podría ser maestro, tenés cierta matriz, pero es muy diferente lo que dicen los libros y lo que ves en la realidad» (<35 CSC).

Pero indudablemente lo que más se destaca son las *dificultades derivadas del no conocimiento de la CDN* por lo que se define como unidad temática que reúne las opiniones que refieren a no conocer el texto de la Convención.

Se evidencia el poco manejo del texto de la CDN y a su vez cómo esto se vive con mayor preocupación en las maestras de CSC: «Sí, hay relación, no me acuerdo bien de los capítulos, sé que la leí, pero es importante coordinar y ser consciente esta relación (< 3,5 CSC)».

Estas ideas se orientan a la confirmación de la hipótesis de esta tesis, que hay una gran dificultad en poder relacionar las ideas vinculadas a la AP con la CDN: «Yo no me acuerdo bien lo que plantean los principios de la convención, sinceramente, la verdad no lo recuerdo» (< 3,5 CSC).

Como se desprende de los rastreos bibliográficos presentados en la primera parte de este informe, se vio que el enfoque de derechos no es una perspectiva integrada en los planes de formación de las maestras, ni tampoco es un marco referencial explícito desde el programa curricular vigente al momento de recolección de los datos. Esto explica esta distancia que se evidencia desde el discurso de las maestras. Pero por otro lado cabe destacar cómo el propio dispositivo de investigación abre a la discusión y genera reflexiones que intentan acortar esta distancia.

## Dimensión conceptual 5. Rol de garantes de los derechos

En esta dimensión conceptual se agrupan las unidades temáticas que desde la perspectiva de las maestras definen el rol de garante de los derechos de infancia, y la percepción que tienen del mismo.

Es en la dimensión que más ideas se agrupan ya que se define como un campo amplio desde el lugar que les compete al Estado, las maestras y las familias en la corresponsabilidad de garantizar los derechos de infancia. La tabla siguiente da cuenta de la cantidad de frases codificadas en cada unidad de registro (pregunta).

La mayoría de las ideas se recogen de los comentarios y respuestas dadas a la pregunta 7 (34 frases codificadas) y 8 (54 frases codificadas) ya que es donde directamente se indagan las representaciones circulantes sobre el rol de garante.

Ante la pregunta 7 de qué entienden por ser garantes de los derechos de infancia en tres de los grupos se hace un silencio que da cuenta de cierto impacto ante lo preguntado y la necesidad de tomarse un tiempo par pensar antes de contestar. Nuevamente se despliega toda una discusión de análisis y reflexión que se continúa en la pregunta 8 de si ellas «se sienten» garantes. Esta última pregunta las interpela en su rol, las hace pensar desde su lugar de garantes de los derechos de infancia, surgiendo un monto importante de ideas varias sobre lo que ello implica.

Se organiza lo recabado en tres subcategorías dado que hay algunos aspectos que corresponden al rol del Estado en la garantía de los derechos de infancia

(5. a), otros al rol de las maestras como garantes (5. b) que es donde más ideas se agrupan, y otros al papel de las familias (5. c).

También se integran en esta categoría unidades de registro que surgieron ante la pregunta 1 (diez frases) sobre todo desde el papel de las familias, así como ante la pregunta 5 (18 frases) y 6 (diez frases) desde las acciones que desarrollan las maestras.

A su vez se observa que en los grupos <35 es donde más unidades de registro se recaban, habiendo más en el grupo CSC que en el de CF. Parecería ser que las maestras más jóvenes fueron las que más se vieron interpeladas por estas preguntas y por el tema de ser garantes, quizás desde los desafíos de un rol que están construyendo. Más aun en CSC donde la cruda realidad del contexto también las interpela por la situación de vulneración de derechos que implica de por sí vivir en situación de pobreza.

Queda así planteado un espectro de ideas que hacen a la corresponsabilidad Estado-maestras-familia en la garantización de los derechos de infancia, que resulta sumamente rico a los efectos de este estudio.

### El Estado/sociedad como garante

5.a El Estado/sociedad garante	<35 CSC	>35 CSC	<35 CF	>35 CF
5. a. 1. Fallas del Estado en el rol	3	1	3	
5. a. 2. Interferencias al rol del Estado	1		4	
5. a. 3. Corresponsabilidad en el rol	3			
Frecuencia	7	1	7	

Esta primera categoría reúne las unidades temáticas que aluden al rol del Estado y la sociedad en la garantía de los derechos de infancia.

La mayor cantidad de ideas surge de la identificación de las *fallas del Estado* en este papel, a partir de los cuestionamientos de las maestras al rol del Estado como garante de los derechos de infancia «El que tiene que ser garante es el Estado. Si bien nosotros formamos parte, las políticas públicas tienen que hacer de sustento, de garante» (<35 CF).

Es de destacar que si bien en estas afirmaciones se incluyen las maestras como parte del Estado, hay también una clara identificación del papel del mismo como principal garante sostenido por la definición de políticas públicas que apunten a ello.

En este sentido, en nuestro país sigue siendo bajo el gasto público dirigido a la infancia más allá de que cada vez más se orienta a ello. El gobierno de izquierda que rigió de 2005 a 2010, desarrolló varias políticas que implicaron una mayor atención a la infancia con énfasis en los sectores de pobreza, pero cuyos efectos aun no se traducen tan claramente en una mayor garantía de los derechos de los niños. Se ha apuntado a una mayor articulación de los recursos, tratando

de combatir la fragmentación que caracterizó a las políticas y las acciones durante muchos años. Pero desde la perspectiva de las maestras, estos esfuerzos no parecen haberse traducido aún en claros soportes percibidos:

Porque a mí me ha pasado, quizás a todas, de enfrentar situaciones, donde decís ¡pucha! hiciste esto, lo otro, fuiste, llamaste a la madre, al padre, hiciste informe, ¿y?, ¿pasó algo? No pasó nada. Y el niño sigue totalmente con sus derechos alienados —no sé cómo llamarle—, y sigue en esa realidad porque, bueno, es la familia que le tocó, y el sistema está montado de esa manera por la que ese niño [...] (<3,5 CSC).

Se evidencia en estas expresiones lo planteado en la primera parte de esta tesis, en el sentido que el proceso de incorporación del enfoque de derechos en la generación y ejecución de políticas públicas así como la implementación de acciones y su seguimiento, sobre todo en el campo de las políticas sociales, viene siendo extremadamente lento.

En la siguiente subcategoría de *interferencias al rol del Estado como garante* se agrupan las opiniones que refieren a limitaciones socioculturales y factores sociales que obstaculizan el cumplimiento de esta función.

Dichos factores tienen que ver con las situaciones sociales que atraviesan a las familias, a los técnicos, a las acciones: «¡En cuántos lugares no se respetan los derechos básicos! Hay que hablar de los derechos del niño y de los padres, porque pobres, a veces trabajan en cualquier condición» (<3,5 CSC).

En este sentido destacamos la capacidad de las maestras para poder ponerse en el lugar de los padres y poder ver las dificultades que atraviesan las familias en el marco del no respeto de sus derechos, en una sociedad con niveles de desigualdad como la que vivimos. Se reiteran también comentarios que hacen a la escasez o mala articulación de los recursos de atención a estas situaciones. Las palabras siguientes son muy elocuentes:

Esos recursos aparecen cuando ya es muy tarde. Cuando ya hay lesiones, cuando ya hay un niño destruido moralmente, físicamente, psicológicamente, una familia derrumbada y ahí lamentablemente lo único que se puede hacer es tapar agujeros. Pero ya no estás promoviendo los derechos (<3,5 CF).

Se deja entrever la vivencia de impotencia frente a situaciones de vulneración de derechos y las dificultades de poder contar con los recursos en tiempo para poder abordarlas.

Aparece también cierto énfasis en las dificultades que van más allá de lo material, que tienen que ver con la falta de afecto, pero planteado como algo general, desde la disponibilidad afectiva como marco importante de garantía de los derechos del niño:

Entonces si bien no tiene que ver con necesidades básicas insatisfechas [NBI], hay otras cosas de ese poco afecto, que una frente a eso hace algunas cosas pero hay otras que dependen del padre, y del Estado (<3,5 CF).

En estas expresiones parecería hacerse alusión no solo a las propias carencias afectivas que las familias puedan ofrecer al niño sino a las fallas en el soporte afectivo a las familias que el Estado debe asegurar.

En último lugar de esta categoría se define la unidad temática de la *corresponsabilidad en el rol de garantes* que agrupa las opiniones que refieren a la garantía de los derechos de infancia como obligación de todos. Las frases se recogen en el grupo de < 35 CSC, a partir de un debate que se desencadena ante este tema. El mismo lleva a visualizar la idea de corresponsabilidad planteada en la CDN: «Pero los derechos del niño no son solo para que sean atendidos por los maestros, sino por todos, deberían ser conocidos por todos» (< 35 CSC).

Por otro lado este comentario evidencia el poco conocimiento que hay en general de la CDN, así como las insuficiencias en la difusión de sus postulados y del papel que todos tenemos en garantizarlos. Una vez más las ideas plasmadas en la CDN aparecen intuitivamente como responsabilidades éticas o morales pero no con la fuerza de un marco jurídico claramente establecido y ratificado, que marca obligaciones (se «debe» y no «se debería»).

Relacionando estos datos con los rastreos bibliográficos realizados en la primera parte de este trabajo, se confirma lo que se visualiza desde UNICEF, de que hay aún mucho camino por recorrer para la aplicación práctica de la CDN, y en este sentido falta difusión y formación en la perspectiva de derechos: «A nosotros primero como maestros, a los padres y a la sociedad entera que tiene que estar garantizando los derechos del niño» (< 35 CSC).

## Las maestras como garantes de los derechos de infancia

Esta categoría integra las unidades temáticas que agrupan las opiniones que tienen las maestras de su rol de garante desde sus percepciones, sus dificultades y sus intervenciones. Se establecen así tres subcategorías que son subdivididas para agrupar la variedad de ideas planteadas. Dado la cantidad de frases codificadas, las tablas tipo 1 también se subdividen para una mejor organización de los datos.

La primer subcategoría se define por la *percepción del rol como garantes* desde las vivencias que les genera a las maestras este rol.

Cuadro 18. Tabla 5. b. 1

5. b. 1. Percepción del rol	< 35 CSC	> 35 CSC	< 35 CF	> 35 CF
5. b. 1. 1. Como obligación	2	1	3	1
5. b. 1. 2 De hacer lo posible	6	1	2	
Frecuencia	8	2	5	1

Como se ve en la tabla, la mayoría de las ideas surgen en el grupo de < 35 CSC, que como ya dijimos es el grupo en el que mayor debate y más movilización se dio frente a este tema. Se identifican vivencias en dos sentidos: de que es una obligación y de que hacen todo lo posible para cumplir con el rol.

Con relación a la percepción del rol de garantes como una *obligación* de la maestra, surgen varias opiniones: «Para mí tenemos la obligación moral, ética de hacer cumplir los derechos que acá un niño no se nos va a pasar. Siempre estamos muy atentas, muy observadoras, comprometidas con cada niño» (<3,5 CF).

Se puede relacionar esta idea con lo considerado en capítulos anteriores de lo que implica el rol de maestra de educación inicial, desde ese seguimiento cercano del proceso de cada niño, de ese estar «atentas» a que se desarrolle integralmente. Se trata nuevamente de un reconocimiento moral de los derechos y no de una obligación jurídica. Podría decirse que en estas ideas prevalece aún el «enfoque de necesidades» y no el de «derechos» en el sentido de que su respeto y protección dependería más de la voluntad y posibilidades que de un imperativo legal.

Desde esta visión de obligación, las maestras se cuestionan el no saber más sobre los derechos para poder garantizarlos mejor: «Ahí *mea culpa*, que no sé todo los derechos. Si yo no los recuerdo que soy maestra y estoy instruida, ¿le voy a pedir al padre que respete los derechos del niño? Si tampoco los debe conocer...» (<3,5 CSC).

Por otro lado surge también la obligación de actuar frente a situaciones de vulneración de derechos, más allá de que eso resulte difícil y costoso: «Si vos reclamás entonces no sos cómplice de lo que está pasando. Está bien, a veces es meterse en un lío de aquellos y te cuestionás «¿qué dije?, ¿qué hice?», pero una también tiene esa libertad y tiene que arriesgarse, algo tenemos que hacer» (<3,5 CSC).

La otra unidad temática de *hacer lo posible* reúne las opiniones de que sienten que hacen un esfuerzo para garantizar los derechos:

Sí, lo que pasa es que a veces la escuela cumple... y más que la escuela, el maestro, por ese peso de garantizar el cumplimiento de los derechos del niño. Es un peso bastante... que a veces nos quiebra. No es que el maestro falte o sea omiso al cumplimiento de los derechos, sino que a veces entra en crisis, como decías vos, «¿hasta dónde puedo ir?» (<3,5 CF).

Estas palabras son muy similares a algunas de las expresiones que recogen Cambón y De León (2008) en su investigación sobre el desgaste laboral de las maestras. Se está haciendo mención al peso desde ese rol que les compete y que va más allá de lo pedagógico, que tiene que ver con el contribuir y asegurar el desarrollo integral para que niños y niñas puedan ejercer sus derechos. Se visualiza la idea de corresponsabilidad, si bien no se explicita desde el marco de la CDN. En esta misma línea son palabras muy elocuentes las que plantea la siguiente maestra: «Somos frágiles garantes por eso mismo de las diferencias, de formación y personales» (<3,5 CSC). Se alude a la falta de instrumentación en este rol de garantes y la sensación de fragilidad en el contexto de vulnerabilidad del trabajo docente.

No obstante, se define la subcategoría de *intervenciones garantistas* donde se agrupan las acciones educativas identificadas como garantistas de los derechos.

Cuadro 19. Tabla 5. b. 2				
5. b. 2. Intervenciones garantistas	< 3,5 CSC	>3,5 CSC	< 3,5 CF	>3,5 CF
5. b. 2. 3 Fortalecer niños y niñas	1	2	1	2
5. b. 2. 2. Difusión de los derechos		3	1	
5. b. 2. 1. Respetarlos en sus derechos	1	3	4	3
5. b. 2. 4. Brindarle oportunidades	3	3		
5. b. 2. 5. Fortalecer familias en su rol	3	3		
5. b. 2. 6. Exigir a las familias		1	2	4
Frecuencia	8	15	8	9

La cantidad y variedad de ideas que surgen dan cuenta de que al momento de reflexionar sobre el rol de garantes, las maestras pueden vincularlo con una serie de acciones que realizan, acciones que a priori no se podían pensar enmarcadas en esta perspectiva de ser garantes de los derechos de infancia, sino que surgen del propio proceso de discusión que se da en los grupos.

En primer lugar se identifica la unidad temática que incluye las acciones que implican *fortalecer a niños y niñas como sujetos de derechos*, acciones que apuntan al afianzamiento en el proceso de construcción de su ser:

Me parece que nosotros les tratamos de transmitir el valor que tienen como niños, como personas, como integrantes de esta sociedad y eso sí lo hacemos conscientes. Le decís: «vos sos una persona que podés decidir, podés pensar, podés hablar» (< 3,5 CSC).

Nuevamente surgen ideas que se fundamentan en una concepción de la infancia, del niño como sujeto de derecho, pero que no explicitan un anclaje en la CDN.

En segundo lugar surgen intervenciones garantistas que implican la *difusión de los derechos*, incluyendo acciones para que se conozcan y divulguen y por lo tanto que se respeten: «Machacar todos los días, en el lugar que nos toca, sobre los derechos, con la idea de que un poquito acá un poquito allá, se puede» (> 3,5 CF).

Esta idea parece vincularse con concepto de que ejercer el papel de garantes implica dar a conocer los derechos, contribuyendo a la integración de esta perspectiva desde acciones cotidianas.

El *respetarlos en sus derechos* reúne frases donde se identifican actitudes y acciones de respeto de los derechos que las maestras vinculan a su rol de garantes.

Por un lado se refieren a las competencias que implica el rol:

Entonces sí, nosotros estamos muy atentos a los derechos del niño, y nos comprometemos con eso; por un lado soy garante y en esas cuatro horas en que el niño está conmigo hago cumplir los derechos del niño (< 3,5 CF).

En esta frase está implícita la idea de corresponsabilidad, pero con un acento en que se cumplan los derechos y no tanto en que el niño los ejerza.



Por otro lado, desde estas actitudes de respeto de los derechos, se trata de poder trascender el espacio áulico:

Por ahí es que yo creo que en esta zona donde trabajamos nosotros me parece que, no sé si los padres de ellos fueron educados de esa forma...

Entonces lo hacemos nosotros con ellos para que lo trasmitan a sus padres, a su grupo de afuera del jardín (<35 CSC).

Parece haber una percepción de un nuevo rol de la educación desde esta perspectiva de derechos, que implica un cambio de paradigma que atraviesa el ejercicio docente, aunque surge vinculado al CSC como contexto de mayor vulneración de derechos.

La inscripción en esta perspectiva de derechos parece también incluida en esta frase: «Para mí lo principal es respetarlos como seres humanos y a partir de ahí poder darles lo mejor de mí como persona y como maestra, como profesional» (>35 CSC).

Pero en ambos casos no está explícitamente fundamentada en el marco de la CDN y la corresponsabilidad que implica, sino como un mandato que se apoya en la convicción y vivencia personal.

La siguiente expresión muestra una cierta oscilación frente al rol:

Yo me siento garante. Digo, me siento garante como maestra. Siento que quiero ser garante y trato de serlo, pero en la medida en que puedo como ciudadana, porque mi rol no es ese. Estoy de acuerdo contigo en que dentro de mi aula y como maestra y en todas mis posibilidades soy garante de todos los derechos dentro, ¿no? En lo que me compete a mí como maestra (<35 CF).

¿Hasta dónde les compete este rol de garantes? ¿Solo en el aula? ¿Solo como maestra o también como ciudadana?

El que dentro de las intervenciones garantistas se incluya el *brindarle oportunidades* hace referencia al rol del jardín y las maestras de ofrecerles un tiempo y espacio para el ejercicio de sus derechos.

«Garantizar el derecho a conocer, mismo el disfrutar de la música, de la pintura, es importante buscar algo positivo» (<35 CSC).

Como ya fue señalado, el hecho que las frases codificadas surjan en maestras de CSC, puede relacionarse a que en dichos contextos los niños tienen menos posibilidades de ejercer sus derechos: «Pero es mostrarles otra posibilidad, que puedan haber otras posibilidades, para así ellos van a poder elegir algún día, si no las conocen» (<35 CSC).

Es interesante la siguiente frase, que parece ser un intento de articulación entre la práctica y la CDN: «No sé si tanto como objetivos, pero por ejemplo apuntamos a que el niño disfrute y eso tiene que ver con un derecho, y es uno de nuestros cometidos» (<35 CSC).

En continuidad con lo anterior, la categoría de *fortalecer a las familias* en su rol reúne las acciones de orientación y empoderamiento de las familias en su rol, a partir de frases que también surgen en los grupos de CSC:

Todos los días estamos haciendo acciones que garantizan sus derechos, en el sentido de que nosotros no trabajamos solo con el niño sino que cuando viene el niño viene también su familia; no es el niño solo que está, él es pequeño, entonces vos tenés contacto con la familia de forma permanente, y esas actividades que nosotros hacemos con los padres, pequeñas cosas, las reuniones, los talleres, que en todos los jardines se hacen, eso también hace que el padre se vaya responsabilizando, como padre, de lo que puede hacer; es también darle al padre la oportunidad de poder decidir (<35 CSC).

El vínculo de complementariedad y continuidad educativa familias-jardín, mencionado antes al hacer referencia a la promoción de la autonomía, retorna desde el rol de garantes de las maestras. A partir del proceso que se da en los grupos de CSC, se visualizan las dificultades que atraviesan las familias de estos contextos y la necesidad de darles un lugar de sujetos de derechos a través de intervenciones que contribuyan a ello.

Quizás que primero el adulto debe reconocer sus derechos, sus obligaciones, para después hacerse cargo y velar por los derechos del niño. Si él no sabe qué es como persona, qué derechos tiene, es imposible que le pueda transmitir eso a niño. A mí me parece que hay que apuntar a esos padres (>35 CSC).

Esto parece posicionarlas más aún en el rol de garantes, lo que se conecta con otro grupo de acciones garantistas que pasan por *exigirle a las familias respeto de derechos*. Se agrupan en esta unidad temática acciones de exigencias de corresponsabilidad a la familia.

En esta línea, la mayor parte de las frases recogidas aluden al respeto al derecho a la salud:

Cuando un niño llega a tu clase enfermo, con un oído supurando, ese niño tiene derecho a ser atendido, alguna atención de salud, que de hecho el Estado la brinda. Pero que el padre lo lleve, muchas veces es el maestro que le tiene que decir: «¿le viste el oído a fulanito, cómo lo tiene?» (<35 CF).

Es la exigencia de que el padre centre su mirada en el niño y sus necesidades, contraponer la de él a la del adulto, proteger el interés superior del niño que, como se vio anteriormente, en estas edades implica el garantizarle su desarrollo integral: «Le estás exigiendo al padre que lo proteja, que lo cuide, que le garantice el derecho a la salud» (<35 CF).

También surge otra frase significativa: «Con las llegadas tarde también por ejemplo, le decís “la próxima no entra”. Por más que se enojen, estás garantizando que lo traigan en hora» (>35 CF). Si bien se entiende en este sentido el respeto al horario para que el niño pueda ejercer su derecho a la educación, no se visualiza que el no dejarlo entrar implica una vulneración de ese derecho. Esto pensamos que se debe a que no hay una visión de la integralidad de los derechos que se plasma en la CDN, lo que se puede enmarcar en la falta de formación e integración de la perspectiva de derechos.

En la categoría *obstáculos para el rol* se reúnen las dificultades para el ejercicio del rol de garantes por parte de las maestras. A su vez se identifican dos fuentes de dificultades: la falta de soporte del sistema educativo y de concordancia con las familias.

Cuadro 20. Tabla b .3				
5 b. 3 Obstáculos para el rol	<3,5 CSC	>3,5 CSC	<3,5 CF	>3,5 CF
5. b. 3. 1. Falta de soporte sistema				
5. b. 3. 1. 1. Falta de apoyo jerarquías	2	3	1	
5. b. 3. 1. 2. Límites por tiempo trabajo	1		1	
5. b. 3. 1. 3. Falta de equipos interdisciplinarios	2		2	
5. b. 3. 1. 4. Sentimientos de soledad	3	1	1	1
5. b. 3. 1. 5. No formación para trabajo con familias	3		1	
5. b. 3. 1. 6. Dificultades edilicias	1			
5 .b. 3.2. Falta de concordancia con las familias	8		5	
Frecuencia	20	4	11	1

La *falta de soporte del sistema educativo* recoge las opiniones que hablan de las fallas del sistema educativo para cumplir con el rol de garante, que concomitantemente interfieren en el rol de las maestras. Implica varias subcategorías.

En primer lugar se identifica como unidad temática la *falta de apoyo de las jerarquías*, recogiéndose críticas institucionales depositadas en los funcionarios de mayor jerarquía: «Nosotros queremos hacer más cosas cuando sus derechos no están siendo respetados, pero a veces recurrís a las autoridades y no te dan el aval, para ser garantes de esos derechos» (>3,5 CSC).

Se reiteran varias ideas en esta línea, denotándose las fallas que se dan dentro del sistema educativo cuando las maestras procuran afrontar situaciones de vulneración de derechos y el poco apoyo institucional, depositado en sus superiores, con el que cuentan, con el riesgo que implica el contexto de soledad y desamparo en el que muchas veces la maestra realiza estas intervenciones:

Es muy difícil poder lograr eso. Porque en algunos momentos te metés en unos líos muy grandes y no tenés el soporte, un sistema que te apoye. Una directora que apoya, una inspectora que apoya, pero hasta ahí se llega y uno se siente responsable del niño que está a tu cargo (<3,5 CF).

Muy ligado a ello surge la falta o ineficiencia de los recursos:

Llamás a primaria y pedís que venga el asistente social y no va, o a la psicóloga y no va, y tenés chicos con muchos problemas. Yo creo que es como un abandono, hablar de derechos del niño cuando pasa esto (>3,5 CSC).

Otra subcategoría reúne las opiniones sobre la dificultad que introduce en el rol de garante *el tiempo de trabajo* de las maestras:

Porque están contigo cuatro horas y vos lo podrás fortalecer, podrás con la familia comenzar a trabajar, tendrás tu receptividad o no, pero tu

garantía tiene cierto límite. Entonces sí, a veces el maestro es promotor de los derechos básicos, pero a veces no (<3,5 CF).

Nuevamente se reconoce el papel de garante y las acciones que contribuyen a ello, pero se destacan las limitaciones dadas por el tiempo de trabajo.

En este sentido seleccionamos la siguiente frase: «Encerrada en la clase tenés cierta autoridad, cierto poder, pero una vez que salen ya es otra realidad» (<3,5 CSC). No es menor el reconocimiento de este *poder* que coincidimos se asienta en el papel fundamental que juegan las maestras de educación inicial en el desarrollo de niñas y niños. En ese sentido implica una oportunidad de que en ese tiempo de contacto e intercambio con el espacio educativo, se pueda promover y fortalecer los derechos.

Otro de los obstáculos señalados tiene que ver con *la falta de equipos interdisciplinarios*, por lo que esta subcategoría agrupa las críticas de las maestras por no contar con apoyo de otras disciplinas, sobre todo como respaldo para enfrentar situaciones de vulneración de derechos:

Para poder ser totalmente garante de los derechos del niño, el maestro tendría que estar en una institución donde tendría que haber un psicólogo, un asistente social, una cantidad de cosas que ayuden a garantizar (<3,5 CF).

En este sentido se puede decir que hay una concepción de integralidad y una perspectiva de que para garantizar el desarrollo integral se necesita de la interdisciplina. Pero esta visión holista aparece asociada a la atención ante situaciones de vulneración y no a una necesaria mirada integral para promover el ejercicio pleno de los derechos.

En continuidad con lo anterior se define como otra subcategoría los *sentimientos de soledad* que incluye factores que hacen a lo solitario de la tarea: «A nosotras mismas también nos está pasando de vivir en soledad, porque sentís que lo que hacés es por una, y no porque tengas otros apoyos, que veas que otros también lo están haciendo; arriba son puro discurso» (>3,5 CF).

Se reafirma con estas palabras un sentimiento de soledad ligado a aspectos ya analizados anteriormente, sobre la percepción de falta de apoyo de equipos interdisciplinarios, del sistema y de las jerarquías, lo que queda más directamente expresado cuando una maestra dice: «Esto también son los derechos del niño: tienen derecho a tener directores que apoyen nuestra tarea, inspectores que realmente se interesen por los niños y no vayan a aplastar al maestro» (<3,5 CSC).

Este sentimiento de soledad está también descrito por Cambón y De León en su investigación, siendo uno de los factores que influyen en el desgaste laboral de las maestras. Desde ese marco, es posible plantear que esto afecta a su vez las posibilidades de las maestras de ser garantes de los derechos de infancia: «Entonces a mí me ha pasado, ¿qué hago yo lo tengo que denunciar? ¿Qué tengo que hacer acá? Porque no tenés idea, te sentís sola y estás sola» (<3,5 CSC).

La *no formación para trabajar con familias* es otra subcategoría que reúne las críticas a la formación que obstaculizan el rol de garantes de los derechos por parte de las maestras:

Creo que el magisterio nos enseña a trabajar con los niños pero no con los papás. Creo que en mi formación personal tengo un vacío de cómo trabajar con las familias. Porque el niño en edad escolar es el fiel reflejo de su casa, y más de inicial (<3,5 CF).

Se reconoce ese vacío y la importancia de poder incidir en las familias, extender su trabajo educativo a las familias para poder ejercer el rol de garantes.

Pero otro aspecto que influye está relacionado al sentimiento que genera el vínculo con las familias y que las interpela en su rol: «Nosotras tenemos miedo de que nos tilden de metidas, entonces, miedo a no ser valoradas, entonces los derechos del niño... Eso es por falta de formación» (<3,5 CSC).

Las limitaciones y competencias de las maestras en el cumplimiento de su rol de garantes a través del vínculo con las familias es otro aspecto que no se visualiza claramente.

Por último y muy ligado a la falta de soporte del sistema, aparecen las *dificultades edilicias* que reúne las críticas por edificios no adecuados para garantizar los derechos: «A veces no brindamos las oportunidades por las condiciones edilicias que son fundamentales y a veces juegan en nuestra contra» (<3,5 CSC). Esto se suma a los otros aspectos que influyen en las dificultades para ejercer el rol de garantes de los derechos, y evidencia un contexto que juega en contra con este ejercicio, que va más allá de la formación y del conocimiento de la CDN.

Para finalizar esta categoría la unidad temática de *falta de concordancia con las familias* agrupa a las discrepancias que surgen en el vínculo familias-jardín y afectan el rol de garantes de las maestras.

«El niño al venir al jardín es el primer contacto fuera de la familia, y están tan unidos en esa etapa, que si bien nosotros podemos trabajar una cantidad de cosas en el jardín, quizás la familia va para otro lado» (<3,5 CF).

Se destaca con esto la necesaria coordinación y trabajo conjunto con las familias para lograr garantizar el desarrollo integral del niño y su integración social:

Esto tiene que ver con que vivimos en una sociedad que tiene sus normas sociales, normas de convivencia, y ciertas rutinas que hay que adquirir. Y que no son diferentes a las del hogar. Porque en la casa se supone que no llega y tira la campera al piso (<3,5 CF).

Pero el tema de las familias surge en varios momentos del proceso de discusión de los grupos, por lo que amerita conformar una categoría específica.

## Las familias como garantes

En el proceso de análisis se construye esta categoría para incluir los factores que, de acuerdo a las maestras, definen a las familias en su rol de garantes de los derechos. Si bien no era una dimensión previamente jerarquizada a los efectos de este estudio, las reiteradas alusiones a las familias en el discurso de las maestras, hizo necesario incluirlas en esta dimensión conceptual, desde el rol que juegan como garantes de los Derechos de Infancia. Estas apreciaciones surgen desde el vínculo familias-jardín que atraviesa a las maestras en sus prácticas educativas.

El que la mayoría de las opiniones refieran a las dificultades de las familias en este rol, se puede relacionar a cierta tendencia a criticar y cuestionar a las familias. Ya se mencionó lo exigente que es este vínculo de complementariedad familias-jardín, lo que lleva muchas veces a tensiones y competencias de quién ejerce mejor el rol de cuidado y atención a niños y niñas.

Se observa que en el contexto de casi todas las preguntas surge alguna alusión a las familias y su papel de garantes, aunque no se refieren explícitamente en estos términos. Es esperable que la familia aparezca para las maestras como un protagonista relevante pues, como se señaló antes, el trabajo con las familias desde la coeducación y la complementariedad de funciones tiene un peso trascendente en esta etapa educativa. Pero esta relación no se visualiza ni se explicita desde la corresponsabilidad Estado-familias en la garantía de los derechos de infancia.

Desde la visión de las maestras las familias ejercen este rol de forma parcial o interfieren con el ejercicio de los derechos de sus hijos e hijas, por lo que se construyen dos categorías:

Cuadro 21. Tabla 5. c

5. c. 1 Ejercicio parcial del rol	<3,5 CSC	>3,5 CSC	<3,5 CF	>3,5 CF
5. c. 1. 1. Delegar/demandar maestras	2	5		3
5. c. 1. 2. Dificultades en el rol			2	3
Frecuencia	2	5	2	6

5. c. 2 Rol que interfiere	<3,5 CSC	>3,5 CSC	<3,5 CF	>3,5 CF
5. c. 2. 1. Sobreprotección	3		3	2
5. c. 2. 2. Niño objeto			1	
5. c. 2. 3. Niño agenda			2	
5. c. 2. 4. Vulneración de derechos	2		1	
Frecuencia	5		7	2

En relación con la categoría de que las familias ejercen parcialmente su rol de garantes, en primer lugar se agrupan las opiniones de que no cumplen cabalmente su rol de garantes ya que *delegan* parte de este rol en las maestras:

Porque hay una cosa, que los padres son responsables de sus hijos, pero también estamos nosotras, estamos con ellos ocho horas, y muchas veces ellos delegan al maestro cosas, ellos ya no son padres, la escuela tiene que darle de comer, la escuela tiene que darle... las maestras tenemos que ser todo: madre, asistente social, psicólogas. ¿Y? ¿Los papás? Pienso que tiene que haber una escuela para padres, porque es bravo luchar con los padres, y ellos delegan, ¡y nosotras somos tan buenas! (>3,5 CSC).

Hay varias frases que aluden a esta depositación en las maestras de roles y funciones que corresponden a las familias, que se sabe tienen que ver con lo que algunos autores llaman «crisis de la parentalidad» (Guerra, 2008). Los cambios en las estructuras familiares, la vertiginosidad de la vida diaria, los quiebres en los lazos y redes de sostén social, la «crisis de protección y cuidado» (Giorgi, 2004), son algunas referencias que explican esta delegación que viven las maestras. Si bien no se pretende profundizar sobre este punto, ya que correspondería a toda otra tesis, es interesante hacer énfasis en el fenómeno que se da en los grupos. Parecería que los temas abordados en cuanto a las competencias del rol de las maestras tanto en la promoción de la autonomía como en el ser garantes llevan a críticas hacia las familias, y esto se da en ambos contextos: «Sí, corren atrás del peso. *Que se ocupe la escuela, que se ocupe la abuela*, entonces al chiquilín no le pueden enseñar, ¡qué autonomía le van a enseñar!» (>3,5 CF).

Ligado a ello las *dificultades en el rol de garante* reúne las opiniones que surgen de las maestras con relación al desconocimiento que tienen las familias de este rol y de lo que plantea la CDN:

Hay muchos papás que realmente no saben, entonces yo creo que si supieran, si tomaran un poquito más de conciencia, no sucederían ciertas situaciones que se dan. Yo creo que pasan muchísimo por lo que es cultural y lo que es la formación de ellos, y hay que apuntar a ellos, no sé si es mi rol. Pero sí, ellos lo necesitan, necesitan que alguien les muestre (<3,5 CF).

Se reconocen los factores sociohistóricos que influyen en estas dificultades y el desdibujamiento de los roles de ser padre y madre:

Los derechos y las obligaciones, hasta dónde no se ve eso. Y de ahí cómo se trasmite al niño, que tenemos derechos y obligaciones. Pero eso tiene que ver con que cada crisis social actúa como una vuelta atrás. Familias que se vieron afectadas y bajan algunos peldaños en su situación socioeconómica, y con el afán de recuperarla trabajan más horas, corren de un lado a otro, y de algún modo pierden la autonomía de ser padres. El rol del padre se desdibuja totalmente. (>3,5 CSC)

A los fines de este estudio es interesante subrayar que estas críticas y cuestionamientos se deben enmarcar en la corresponsabilidad en el rol de garantes de los derechos, y desde ahí cuál es el papel que les compete a las maestras para contribuir a que las familias sean garantes. En este sentido se plantearon algunas intervenciones garantistas desde el rol de las maestras al analizar la categoría

anterior, enmarcadas en el fortalecimiento de las familias en sus roles como parte de la tarea educativa en los jardines.

La segunda categoría con respecto a las familias como garantes reúne opiniones de que las familias adoptan un *rol que interfiere* en el ejercicio de los derechos por parte de sus hijos e hijas.

Una de las actitudes identificadas que no contribuyen es la *sobreprotección* que la mayoría de las veces corresponde a frases que surgen ante la pregunta 1 (qué entienden por autonomía). En ese sentido se relacionan a esta categoría ya que implícitamente aluden a conductas de los padres que interfieren en las posibilidades del niño de desarrollarse integralmente, y por lo tanto de ejercer sus derechos de acuerdo a la evolución de sus facultades:

Hay muchos padres que no la aceptan y no los dejan ser autónomos, o tienen miedo, y por lo tanto, a uno no lo ayudan en ese sentido, en ir ayudándolos a crecer. Nosotros lo tenemos muy claro, pero también lo tienen que tener claro los papás, ya que a veces sin querer los padres no los dejan ser autónomos (<3,5 CF).

Se recogen varias ideas en este sentido que se refieren a la dificultad de los padres de promoverlos en su autonomía garantizando su desarrollo, razón por lo cual fueron incluidas en esta dimensión conceptual.

De acuerdo con lo planteado en la primera parte de este informe, en edades tempranas el desarrollo integral representa el interés superior del niño, y por lo tanto, al decir de Bedregal y Pardo, «los derechos del niño se cumplen en la medida en que su desarrollo se realiza del mejor modo» (2004: 16). Para ello la familia cumple una función primordial en promover y proteger la autonomía progresiva en el ejercicio de sus derechos.

Esto interpela al rol del adulto por lo que implica ir aceptando el crecimiento del hijo pero desde una perspectiva de los derechos implica, además, ir cediendo el campo de injerencia y de intervención.

«A veces la libertad que nosotros le damos en el jardín después llegar al hogar y hay cosas que en casa no pueden hacer. A veces depende mucho también del lugar que tienen en la familia» (<3,5 CSC).

En continuidad con lo planteado está el tomar al *niño como objeto* como otro aspecto que interfiere en rol de garantes de las familias:

Hay como, un uso, una costumbre cultural, de lo que estamos hablando ahora, que tiene que ver para mí con la idea —no sé de dónde está arraigada—, ojalá que se logren desarraigar de una vez, del niño como pertenencia. Del niño como objeto, de que yo soy dueño de mi hijo (<3,5 CF).

Estas palabras son bien representativas del paradigma tutelar, que se sabe aún impregna muchas de las acciones dirigidas a la infancia.

Desde la actualidad el *niño agenda* es otra de las interferencias que traen las maestras y que refuerza también la idea de un niño no respetado en sus derechos: «Pero viéndolo más desde los niños «agenda», también ahí, muchas veces hablo



con el padre del derecho del niño a tener un tiempo de recreación, un tiempo libre, un tiempo de ocio, un tiempo de juego» (< 3,5 CF).

Resulta esperable que esta categoría surja de maestras de contextos favorables ya que es en ese marco donde este tipo de problemas aparece, dando cuenta de que las dificultades no solo se asocian a entornos de pobreza.

En relación con las interferencias en el rol de garantes de las familias incluimos en otra subcategoría las referencias a la *vulneración de derechos* que mencionan las maestras al comenzar a relacionar sus acciones con la CDN (pregunta 5): «Vos le decís «vos tenés derecho a elegir, a decidir», y eso en la casa no pasa. O abriste la boca y ¡chau! [golpe]» (< 3,5 CSC).

Se recogen otras ideas en esta línea que dan cuenta del no respeto de los derechos de sus hijos y hasta dónde pueden las maestras intervenir:

Porque cuando ves que les pegan y ellos saben que no se puede, y no les quieren pegar, pero es porque están cansados, cansados de la vida, entonces hablándoles, se van mejor, después que le contás cómo estaba y que el niño ahora está mejor. (< 3,5 CSC)

Es interesante destacar que se visualiza un margen de acción por parte de las maestras que contribuye a que las familias puedan ejercer su rol de garantes y respetar los derechos de sus hijos, pero este campo de acción no se plantea explícitamente desde la corresponsabilidad que les compete a ellas desde su rol.

De lo analizado en esta dimensión conceptual podemos concluir que la autopercepción de las maestras como garante de los derechos de infancia no es clara al momento de ingresar en este tema. Esto se relaciona por un lado, con los obstáculos para poder ejercer ese rol, y por otro con las dificultades en poder discriminar sus competencias en el marco de la corresponsabilidad Estado-familias.

Pero es de destacar cómo en el proceso de discusión de los grupos se va generando un análisis y reflexión que les permite autopercebirse en este rol e identificar las acciones garantistas que realizan.

## Conclusiones

El proceso realizado para la elaboración de esta tesis puede representarse con otra metáfora parecida a la descripta por Amezcua y Gálvez Toro (2002) de que «En el análisis cualitativo el trabajo con los datos constituye una verdadera culinaria». En este sentido para poder (al decir de Morgan, 1998) «oír a la gente y aprender de ella», en este estudio, oír y aprender de la maestras de educación inicial, fue necesario sumergirse y bucear en este ámbito, atendiendo a diversos detalles, ingresando en lugares desconocidos, nadando a distintos niveles, para poder desarrollar una comprensión en profundidad de lo estudiado.

Al tener que concluir a modo de punto final de la bitácora de este viaje, y retomando la hipótesis que orientó esta tesis, se constata que *las maestras de educación inicial promueven la autonomía progresiva pero no la vinculan con los planteos de la CDN ni con el rol de garantes de los derechos de infancia*.

Haciendo un recorrido por las interrogantes que se plantearon para la problematización del objeto de estudio de esta tesis se concluye que:

1. Las maestras de educación inicial interpretan la autonomía progresiva como el proceso de desarrollo de capacidades de niños y niñas que le permite afianzarse en la construcción de una identidad de creciente independencia del adulto. Dentro de las capacidades descriptas por las maestras surgen: la de autovalerse, de no depender del adulto, de resolver problemas, de relacionarse, de adquirir conocimiento, de pensar libremente, de desarrollo de hábitos, de desarrollo de la empatía, de elegir y tomar decisiones. Por lo que para las maestras la autonomía se relaciona con el rol activo del niño como sujeto, como ser capaz de actuar a partir de su propia iniciativa, desde una capacidad intrínseca, de un potencial que el medio ambiente le posibilitará desarrollar y poner en marcha en su proceso de maduración. Se infiere entonces, que las maestras manejan una noción de AP coincidente con la concepción de infancia que sustenta la CDN, pero que no han podido conceptualizar desde una perspectiva de derechos.

En las ideas planteadas de autonomía, no se introducen aspectos que aludan a la noción jurídica de la AP. La capacidad de decisión de la que hablan las maestras no se relaciona con la AP desde una perspectiva jurídica. Cuando se hace referencia a que la opinión del niño sea tenida en cuenta, es en relación con ser más independientes de los adultos, no se hace alusión, al menos explícitamente, al peso legal que pueda tener la opinión del niño en el marco de toma de decisiones que plantea la CDN. En este sentido la promoción de la autonomía progresiva en la educación inicial se relaciona con su propósito de propiciar el desarrollo

integral del niño y esto es claramente visualizado por las maestras como objetivo educativo, pero no como derecho a garantizar.

2. En relación con el papel del jardín de infantes en la promoción de la AP, se identifican una cantidad y variedad de acciones que realizan las maestras de promoción de la AP, desde el apoyo a su desarrollo integral, a fortalecer al niño en su proceso de construcción de la identidad, de ir adquiriendo mayor protagonismo desde una creciente independencia del adulto. Dentro de estas acciones se destaca: el establecer un vínculo habilitador y de sostén; escucharlos y respetarlos en sus intereses; instrumentarlos para resolver problemas y situaciones adversas; fomentar hábitos y la integración de normas sociales; promover el trabajo en equipo, la solidaridad, la interacción social y el liderazgo positivo; estimular el reconocimiento y cuidado de pertenencias; favorecer una actitud reflexiva; y trabajar con las familias desde la complementariedad en la promoción de esta autonomía.

Estas apreciaciones ubican de forma implícita al niño como sujeto de derecho, en tanto implican respetar su individualidad, su singularidad, su proceso de autonomía, desde la consideración de que cada niño realiza su trayectoria de desarrollo específica, sobre la base de lo que es su impronta biológica y de su interacción con múltiples contextos.

3. Desde los principales referentes que fundamentan las ideas de AP manejadas por las maestras, se vio el anclaje de este concepto en la psicología del desarrollo y de la pedagogía en educación inicial, y no en la perspectiva jurídica de este principio y su vinculación a la CDN.

Esto quedó en evidencia en los autores referentes planteados: Mari Carmen Díez, Loris Malaguzzi, Ana Cerutti, Bruner, Vigotsky, Piaget. No se menciona ningún autor desde la perspectiva jurídica de este principio y su vinculación a la CDN, ni tampoco que articule lo evolutivo con la CDN.

A su vez la interpretación de la AP por parte de las maestras se basa sobre todo en la experiencia que van desarrollando desde su quehacer profesional. La formación no parece ser un factor fundamental que contribuya a la interpretación de la AP.

4. En cuanto a la vinculación de la noción de AP con la CDN se constata una dificultad para visualizar esta articulación tanto desde lo que es el texto de la convención, la integración de la CDN como marco referencial y la falta de soporte para dicha articulación.

En relación con los rastreos realizados en la primera parte de este informe se vio que no es una perspectiva integrada en los planes de formación de las maestras, ni tampoco es un marco referencial explícito desde el programa curricular vigente a la hora de hacer los grupos de discusión. Esto explica esta distancia que se evidencia desde el discurso de las maestras. Pero por otro lado cabe destacar cómo el dispositivo

de investigación abre a la discusión y genera reflexiones que intentan acortar esta distancia.

Está claro porque se promueve la AP desde lo educativo, pero no porque sea algo vinculado a la CDN. Pero es destacable como desde las ideas de AP manejadas logran relacionarlo con el concepto de evolución de las facultades, aunque no hay una relación con la noción más jurídica de lo que se denomina principio de autonomía progresiva. Además la perspectiva de Derechos parece estar integrada de forma no conciente, o sea que se conoce de forma general lo que plantea la CDN, los supuestos en la que se basa, a lo que apunta, y desde ahí pueden afirmar que las ideas y acciones en torno a la AP se vinculan con los planteos de la CDN, pero no lo pueden precisar.

De todas maneras se constata que los cambios en la concepción de infancia que impulsó la CDN, ha atravesado la formación y el ejercicio docente, ya que la forma de atender y entender a niños y niñas es coherente con la concepción de infancia que sustenta la convención, aunque no lo visualicen ni se explicita así.

5. Ante el abordaje de la percepción de las maestras como garantes de los derechos de infancia se constata que no es clara al momento de ingresar en este tema. Esto se relaciona por un lado, con los obstáculos para poder ejercer ese rol, y por otro con las dificultades en poder discriminar sus competencias desde la corresponsabilidad Estado-familias. Pero es de destacar como en el proceso de discusión de los grupos se va generando un análisis y reflexión que les permite verse en este rol e identificar las acciones garantistas que realizan.

La cantidad y variedad de ideas que surgen dan cuenta de que al momento de reflexionar sobre el rol de garantes pueden vincularlo con una serie de acciones que realizan, acciones que a priori no se podían pensar enmarcadas en esta perspectiva de ser garantes de los derechos de infancia: respetarlos en sus derechos, difundir los derechos, fortalecerlos como sujetos de derechos, brindarle oportunidades para que puedan ejercer sus derechos, fortalecer a las familias en su rol de garantes y exigirles que respeten los derechos de sus hijos e hijas.

Pero también surgen críticas y autocríticas que dan cuenta de cómo se sienten interpeladas en su rol de garantes y la gran movilización que les produce pensarse en ese rol desde las dificultades que se les presentan. Resulta muy elocuente la expresión: «Somos frágiles garantes» (< 3,5 CSC), aludiendo a la falta de instrumentación en este rol de garantes y la sensación de fragilidad desde la vulneración que implica el trabajo docente. También se deja entrever la vivencia de impotencia frente a situaciones de vulneración de derechos y las dificultades de poder contar con los recursos en tiempo para poder abordarlas.

Se reiteran varias ideas denotándose las fallas que se dan dentro del sistema educativo, el poco apoyo con el que cuentan desde sus superiores y el riesgo que implica desde la soledad en la que muchas veces la maestra realiza estas intervenciones.

El abordar el tema del rol de garantes de los derechos abre un espectro de ideas que hacen a la corresponsabilidad Estado-maestras-familia en la garantía de los derechos de infancia.

En este sentido se plantean las fallas del Estado en este rol de garante lo que confirma las dificultades en el proceso de incorporación del enfoque de derechos en la generación y ejecución de políticas públicas así como la implementación de acciones y seguimiento de las mismas. También se plantean cuestionamientos a las familias en su rol de garantes. Desde la visión de las maestras las familias ejercen este rol de forma parcial o interfieren con el ejercicio de los derechos de sus hijos e hijas. Se alude a esta la depositación en las maestras de roles y funciones que corresponden a las familias, lo que algunos autores explican por la «crisis de la parentalidad». En este sentido se enfatiza en la crítica hacia las familias que «no asumen su rol» desde un sentimiento de competencia, de quien es más competente en el rol de cuidado y educación de los niños. Hay cierta dificultad en visualizar que desde la complementariedad y el apoyo a la parentalidad es un sector que es necesario respaldar con fuerza.

Es interesante destacar que se visualiza un margen de acción desde las maestras que contribuye a que las familias puedan ejercer su rol de garantes y respetar los derechos de sus hijos, pero no se plantea explícitamente desde la corresponsabilidad que les compete a ellas desde su rol. Con respecto a las variables que se tuvieron en cuenta para la conformación de los grupos de discusión no se observaron grandes diferencias que desde un análisis comparativo puedan destacarse al momento de hacer las conclusiones generales.

## Recomendaciones

A partir de la evidencia generada se considera necesario introducir en la formación de las maestras la perspectiva de derechos de infancia, integrando los aspectos evolutivos con los jurídicos que fundamentan el principio de AP de la CDN. A su vez los conceptos identificados en las maestras son un aporte a la interpretación y conceptualización de este principio por parte de otros profesionales como ser los procedentes del área sociojurídica.

Sin embargo, la integración de la perspectiva de derechos en la formación básica de las maestras debería realizarse no solo a partir del conocimiento y estudio del texto de la CDN, sino incluyendo el análisis de las prácticas educativas y su aplicación, en una praxis integradora de la teoría, desde espacios de reflexión y discusión a partir de situaciones concretas. Sería también necesario ampliar el marco teórico, introduciendo otros referentes desde la perspectiva jurídica, como pueden ser algunos de los autores mencionados en este estudio (Cillero, Lansdown y Hebe Chockler).

También deberían generarse espacios de formación permanente, de trabajo en equipo en los centros, con inclusión de otros profesionales que enriquezcan el análisis y reflexión de la aplicación de la CDN en la vida cotidiana de los centros educativos. Esto permitiría poder pensarse en su rol de garantes de los derechos del niño, desde la corresponsabilidad que les compete, y asumiendo acciones a partir de una integración conciente de los postulados de la Convención. Pero estos espacios deben ser implementados en una modalidad participativa ya que se constata también en este estudio, que la metodología de grupos de discusión generó procesos reflexivos que permitieron a los participantes visualizarse en ese rol.

A su vez se evidencia una serie de acciones promotoras de la AP por parte de las maestras y congruentes con la concepción de infancia que sustenta la CDN, lo cual se puede tomar como base conceptual a ser repensada y enmarcada en la perspectiva de derechos y de rol de garantes.

A nivel de políticas públicas se debe continuar apuntando a acciones coordinadas y de trabajo en red que permitan la rápida intervención frente a las situaciones de vulneración de derechos, en las que muchas veces la maestra es la que identifica y detecta. Esto produce vulneración en los docentes por lo que deberían poder contar con espacios de contención, sostén y orientación. Ello supone el trabajo conjunto con profesionales de otras disciplinas integrados a los centros educativos, pero también por un trabajo en equipo entre los docentes, con directoras e inspectoras que ofician de apoyo.

Enmarcada en la corresponsabilidad en relación con las familias que plantea la CDN, y teniendo en consideración lo crucial que es el trabajo con estas en las instituciones de educación inicial, se evidencian dificultades que deben ser atendidas a partir de una formación específica de las maestras para ello, así como desde

espacios de análisis de las acciones en los equipos de trabajo e intervenciones conjuntas con otros técnicos. Las familias constituyen un sector que debe respaldarse con fuerza en su rol de garantes de los derechos de sus hijas e hijos.

Pero también deben generarse acciones de integración de la perspectiva de derechos de infancia en todos los profesionales que trabajan con niños y niñas, sostenidas en la corresponsabilidad planteada en la CDN. Como señala Cillero Bruñol en el epígrafe de este informe, debemos apuntar a la visión del niño como sujeto de derechos en las relaciones sociales cotidianas, fomentando su participación y decisión en los temas que le conciernen.

En el contexto actual de nuestro país es auspicioso constatar que cada vez más la infancia se integra en la agenda de las políticas públicas: el aumento en el gasto público dirigido a esta etapa, las políticas focalizadas definidas por el Consejo Nacional de Políticas Sociales que apuntan a continuar disminuyendo la pobreza infantil, la inclusión de niños y niñas al Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS), la creación del Consejo Coordinador de Educación para la Primera Infancia (CCEPI), las acciones enmarcadas en la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA, 2010-2030) así como en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). También son auspiciosas las prioridades fijadas para esta nueva legislatura de atención a la infancia (ley de cuidado, observatorio de la niñez, extensión de la cobertura educativa a menores de tres años). Pero sin embargo el enfoque de derechos no siempre se integra explícitamente como marco de estas acciones ni desde lo que implica su implementación.

El texto de la nueva Ley General de Educación n.º 18.437 inscribe a la educación en un marco general de derechos humanos lo que implica un cambio sustancial, pero no menciona explícitamente la CDN. Lo mismo sucede con el nuevo programa de educación inicial y primaria, en el que son escasas las referencias a la CDN, si bien define dentro del área del conocimiento social un nuevo campo denominado *Construcción de ciudadanía* que implica un enfoque de derechos. Sería importante por lo tanto que se pueda incluir la perspectiva de derechos de infancia y el trabajo en torno a la CDN de forma explícita, lo que debe ir acompañado de la integración en la formación de las maestras ya mencionado.

En cuanto a recomendaciones a nivel investigativo sería importante poder replicar este estudio en otra población: maestras de inicial de escuelas, de otros programas de atención a la primera infancia (CAIF, Nuestros Niños) o a personal de atención a la primera infancia de otros sectores, como el de salud.

También a partir de los datos obtenidos sería recomendable hacer otro tipo de estudios, con otros niveles de alcance y representatividad: por ejemplo, una encuesta a partir de las acciones que realizan las maestras que promueven la AP.

## En suma

Desde las funciones de protección integral de las instituciones de educación inicial, las maestras son las que diariamente tienen la corresponsabilidad de proveer los cuidados a niñas y niños en primera infancia, contribuyendo a la garantía de sus derechos. Sin embargo este papel de protección de derechos no es percibido desde esta dimensión, más allá de que sus acciones apunten a ello.

Este vacío, por un lado, conlleva el riesgo de que las maestras no se reconozcan como partícipes de un proceso social con el que existe un compromiso ético y jurídico por parte del Estado. Por otro lado contribuye a que puedan producirse amenazas o violaciones de los derechos de los niños sin que ello sea percibido como tal ni se instalen procedimientos para su modificación amparados en ese marco.

En este sentido se concluye que el *principio de autonomía progresiva* puede constituirse en un puente articulador para la integración de la perspectiva de derechos de infancia en el campo de la educación inicial dado que es simultáneamente un principio orientador de la CDN y una referencia teórica que guía las acciones educativas.

Por lo tanto introducir la perspectiva de derechos de infancia en la formación básica de las maestras y en espacios de formación permanente a partir de la integración de los conceptos evolutivos y jurídicos que sustentan la AP permitiría acortar la brecha evidenciada, así como contribuir a la asunción del rol de garantes desde la corresponsabilidad que les compete.

Por otro lado se constata una importante referencia a la prioridad de la familia en el cuidado y educación de los hijos, y a la corresponsabilidad del Estado en la garantía de estos derechos. Esta corresponsabilidad implica políticas educativas específicas dirigidas a esta etapa, que enmarquen intervenciones garantistas de los mismos, y ubique a las educadoras como garantes.

Para ello se torna necesaria una formación específica de las maestras para trabajar con las familias desde el rol de apoyo a la parentalidad, desde la complementariedad de las acciones familias-centro educativo. Pero para ello es fundamental el trabajo en equipo con otras disciplinas que oficien de sostén y orientación para abordar la complejidad de esta tarea.

Pensar en el niño como portador de derechos significa no solo reconocer a cada niño los derechos que la sociedad es capaz de concederle, sino sobre todo crear un estado de acogida en el contexto social y en el contexto más general en el cual el niño vive y vivirá. Esto por un lado implica la capacidad de captar la subjetividad, la singularidad y la irrepitibilidad de la que cada individuo, y por lo tanto cada niño, es portador; y por el otro evidencia la necesidad de hacer posibles *espacios autogenerativos*, espacios en los que cada niño pueda convertirse en constructor de nuevos derechos (Rinaldi, 2001: 8).



Por todo lo expuesto en esta tesis el ámbito de la educación inicial es privilegiado para hacer posible estos espacios que menciona Rinaldi y desde el rol de las maestras como garantes de los Derechos de Infancia crear ese estado de acogida y promoverlo.

# Bibliografía

- ANEP (1997), *Programa de educación inicial para 3, 4, 5 años*, Montevideo, ANEP.
- (1997), *Evaluación nacional de aprendizajes en lengua materna y matemática, 6.º año enseñanza primaria, 1996*, Montevideo, UMRE-ANEP/BIRF, Proyecto MECAEP.
- (1998), *Ley 17015, Educación inicial referente a la que se dispensa a niños menores de seis años*, 29/11/98, Montevideo, ANEP.
- (2003), *Documento de referencia para una educación en valores*, Montevideo, ANEP.
- (2004), *Plan de formación inicial de maestros*, Montevideo, ANEP.
- (2008), *Programa de educación inicial y primaria*, Montevideo, ANEP.
- (2008), *Ley General de Educación 18.437*.
- Amezcuca, M. y Gálvez Toro, A. (2002), «Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: Perspectiva crítica y reflexiones en voz alta». *Revista Española de Salud Pública* 2002; 76: 423-436 n.º 5, España.
- Baratta, A. (1998) «Infancia y democracia» en *Infancia, Ley y Democracia en América Latina*, recuperado en 2009 de <<http://www.iin.oea.org/iin/cad/sim/pdf/mod1/Texto%204.pdf>>.
- Bedregal, P. y Pardo, M. (2004), «Desarrollo infantil temprano y derechos del niño», *Serie Reflexiones: Infancia y Adolescencia*, 1, Chile, UNICEF.
- Cardozo, A. y Guerra, V. (1994), *Comenzando los vínculos*, Montevideo, Roca Viva.
- Cambón, V. y De León, D. (2007), *Informe sobre el proyecto de iniciación a la investigación. Hacia una comprensión del desgaste profesional de los maestros de educación inicial. Análisis comparativo en diferentes contextos*, marzo 2005-marzo 2007, manuscrito no publicado, Montevideo, CSIC, Udelar.
- (2008), *Acerca de la vulneración en el trabajo docente*, Montevideo, Psicolibros universitario.
- Chockler, M. H. (s/f), El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano, *Eubios.net: per una cultura dello scambio*, disponible en <<http://www.eubios.net/index.php?sid=272>>, recuperado en 2007.
- Cillero Bruñol, M. (1998?), «Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios», *Derecho a tener derecho*, Vol. 4, Montevideo, UNICEF-IIN-Fundación Ayrton Senna.
- (2001), «Los derechos del niño: de la proclamación a la protección efectiva», *Justicia y derechos del niño*, 3, UNICEF.
- Corte Interamericana de derechos humanos (2002), Opinión Consultiva 17/2002, disponible en <[http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea\\_17\\_esp.pdf](http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_17_esp.pdf)>.
- De León, D. y Etchebehere, G. (2006), Informe de intervención Jornada-Taller *Reflexionando sobre nuestras prácticas desde la perspectiva de Derechos de Infancia*, realizada con maestras de educación inicial del departamento de Canelones-oeste (informe no publicado para la Maestría de Derechos de Infancia y Políticas Públicas), Montevideo, Udelar-UNICEF.
- Etchebehere, G.; González, R. y Pierri, L. (2005), *Trabajo de campo sobre primera infancia* (informe final no publicado para la Maestría de Derechos de Infancia y Políticas Públicas), Montevideo, Udelar-UNICEF.
- Dacastella, C. y Eiras, L. (2006), «La construcción de la autonomía para la vida familiar, social y laboral», Fundación Juancho Reale, disponible en <<http://www.calidadmayor>>.

com.ar/referencias/IVJornadasUniDisca/Trabajoscompletos/familyydiscapacidad/DuacastellaEirasTC.doc>.

- Doltó, F. (1991), *La causa de los niños*, Buenos Aires, Paidós.
- Espinoza, M. y Ochaitía, E. (2004), «Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes», *Necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos del Niño*, Madrid, Mc Graw Hill-UNICEF.
- Etchebehere, G. (2005), *Concepciones de infancia y Educación Inicial: articulando historias para una mirada hacia el presente*, monografía no publicada para el Módulo 1 de la Maestría Derechos de infancia y políticas públicas, Montevideo, Udelar-UNICEF.
- (2005), *Autonomía Progresiva y derechos de infancia*, ensayo no publicado para el Módulo 3 de la Maestría Derechos de infancia y políticas públicas, Montevideo, Udelar-UNICEF.
- (2009), «Puntos de encuentro para la conceptualización de las prácticas integrales», *X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria José Luis Rebellato: Hacia una Universidad integrada y transformadora* [CD], Montevideo, SCEAM, Udelar.
- *et al.* (2007), *La educación inicial: perspectivas, desafíos y acciones*, Montevideo, Tradinco.
- García Méndez, E. (2001), «La dimensión política de la responsabilidad penal de los adolescentes en América Latina», *Revista Justicia y Derechos del Niño*, 3.
- (1998?), «Infancia, Ley y democracia: una cuestión de justicia», *Derecho a tener derecho*, Vol. 4, Montevideo, UNICEF-IIN-Fundación Ayrton Senna.
- (2004), «La Convención Internacional sobre los derechos de la infancia y su impacto en las políticas públicas en América Latina», apuntes de la conferencia realizada en la clase inaugural de la Maestría de Derechos de infancia y políticas públicas, 26 de noviembre de 2004, Montevideo, Facultad de Psicología, Udelar.
- Guerra, V. (2008), «Alegato por el desamor de la cuidadora», *II Jornadas del servicio de Educación Inicial. Investigaciones actuales en Primera Infancia y en el ámbito de la Educación Inicial* [CD], Montevideo, CSIC-Facultad de Psicología, Udelar.
- GIEP (1996), «Desarrollo del niño de cero a cinco años», *Cuidando el potencial del futuro*, Montevideo, Departamento de Psicología Médica, Facultad de Medicina, Udelar.
- Giorgi, V. (2004), «Psicología y políticas sociales hacia la deconstrucción del desamparo», *XVIII Encuentro Nacional de Psicólogos*, Treinta y Tres, en *Revista Coordinadora de Psicólogos del Uruguay*.
- (2007), Exposición en el Panel: «Evaluación y seguimiento de programas sociales dirigidos a la primera infancia», Memoria Montevideo Consulta. Seminario Regional ODM, Montevideo, IM-PNUD.
- Ibáñez, J. (1996), «Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión», en García, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F. (eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid, Alianza Universidad.
- IPES-ANEP-CODICEN (2009), *Curso de perfeccionamiento para maestros de educación inicial*, disponible en <<http://ipes.anep.edu.uy/>>.
- IM-ODM (2007), *Memoria Montevideo Consulta, Seminario Regional ODM En el marco del Plan de acción para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio*, Montevideo, IM-PNUD.
- Iñiguez Rueda, Lupicinio (ed.) (2003), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*, Barcelona, Editorial UOC.
- Ivaldi, E. (2008), «Dialogando con Mari Carmen Díez Navarro», *Revista Quehacer educativo*, febrero.

- Ivaldi, E. (1997), «Educación inicial: entre teorías y prácticas», *Revista Voces*, 1 (2).
- Lansdown, G. (2005), «¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan», *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, n.º 36, Fundación Bernard van Leer, La Haya.
- (2004), «La participación y los niños más pequeños», *Revista Espacio para la infancia*, n.º 22, Fundación Bernard Van Leer, La Haya, Países Bajos.
- Martínez Miguélez, M. (s/d), *Los grupos focales de discusión como método de investigación*, disponible en <<http://prof.usd.ve/miguelm/gruposfocales.html>>, consultado en 2007.
- MEC (2005), *Desafíos de la educación uruguaya. Interrogantes para el debate educativo*, Montevideo, MEC.
- Moliner, M. (1998), *Diccionario de uso español*, Madrid, Gredos.
- Magistris, G. (2004), «Responsabilidad parental y concepción del niño como sujeto de derecho: tensiones y compatibilidades», *XIX Congreso panamericano del niño*, disponible en <[http://www.iin.oea.org/anales\\_xix\\_cpn/html/concurso.htm](http://www.iin.oea.org/anales_xix_cpn/html/concurso.htm)>.
- Oliver i Ricart, Q. (2004), *La Convención en tus manos*, Montevideo, UNICEF.
- ONU (1989), *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*.
- Ortí, A. (1996), «La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semi-directiva y la discusión de grupo», en García, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F. (eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid, Alianza Universidad.
- Osses Bustingorry, S.; Sánchez Tapia, I. e Ibáñez Mansilla, F. (2006), Ensayo: «Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico», *Estudios Pedagógicos* 22 (1), 119-133, doi: 10.4067/S0718-07052006000100007
- OPP, AGEV y Mides (2009), *Reporte social 2009. Principales características del Uruguay Social*.
- Peralta, María Victoria (2001a), «¿Nuevos paradigmas en la pedagogía infantil del siglo XXI?», Simposio Mundial de Educación Parvularia, Santiago de Chile.
- (2001b), «La educación de los niños en sus primeros dos años de vida: avances y desafíos frente al nuevo siglo», *Revista o a 5*, 4 (35).
- Peralta, O. (1999), «El rol del contexto en el desarrollo cognitivo», *Revista o a 5*, 2 (14).
- Pérez Andres, P. (2002), «Editorial sobre la metodología cualitativa», *Revista española de Salud Pública*, 76 (5).
- Petingi, P. (2003), «La educación antes de los tres años», *Quehacer Educativo*, agosto, 55-59.
- Piaget, J. (1997), *Seis estudios de Psicología*, Barcelona, Seix Barral.
- Porta, L. y Silva, M. (s/f), *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*, Universidad Nacional de Mar del Plata/Universidad Nacional de la Patagonia Austral, disponible en <<http://www.investigacioncualitativa.es/Paginas/Articulos/investigacioncualitativa/PortaSilva.pdf.2010>>, recuperado en 2010.
- Red para la infancia y la familia América Latina y el Caribe (1992), *El niño pequeño: al encuentro de sus derechos*, Montevideo, Comunidad del Sur.
- Rinaldi, C. et al. (2001a), «Escuelas infantiles de Regio Emilia: Historia, filosofía y un proyecto de trabajo», *Revista o a 5*, 33.
- (2001b), «Los pensamientos que apoyan a la acción educativa», *Revista o a 5*, 33.
- Rodríguez, G., Gil, J y García, E. (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada, Ediciones Aljibe, recuperado en 2009.

- Santos, L. (2006), «La escuela pública uruguaya: de la escuela en el medio a la “Escuela de Contexto”», en Martinis, P. (comp.), *Pensar la escuela más allá del contexto*, Montevideo, Psicolibros.
- Salamanca Castro, A. y Martín-Crespo Blanco, C. (2007), «El muestreo en la investigación cualitativa», *Nure Investigación*, n.º 27, disponible en <[http://www.fuden.es/FICHEROS\\_ADMINISTRADOR/F\\_METODOLOGICA/FMetodologica\\_27.pdf](http://www.fuden.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/FMetodologica_27.pdf)>, recuperado en 2010.
- Serpaj (2002), Encuentro Educar-nos en valores, «Educación y derechos humanos», *Cuadernos para docentes*, 14 (44).
- Spaggiari, S. (1995), «Presentación», en *Escuelas infantiles de Reggio Emilia. La inteligencia se construye usándola*, Madrid, Morata.
- Stalla, A. M. (2007), «Experiencias y situación de la educación de cero a tres años en Uruguay», en *Simposio OEA*, México.
- Ulrikisen, M. (2005), «Construcción de la subjetividad del niño. Algunas pautas para organizar una perspectiva», *Revista uruguaya de psicoanálisis*, n.º 10, Montevideo.
- UNICEF-IIN (1998?), *Derecho a tener derecho*, Vol. 4, Montevideo, UNICEF-IIN-Fundación Ayrton Senna.
- UNICEF (2009), *Estado mundial de la infancia, edición especial. Conmemoración de los 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño*.
- (2005a), *Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia en Uruguay 2005*, Montevideo.
- (2005b), *Estado mundial de la infancia*.
- (2000), *Planificación Quinquenal, 2002-2005*.
- Vigotski, L. S. (1991), *Obras escogidas*, Tomo II: «Pensamiento y Lenguaje, Madrid, Aprendizaje Visor-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Winnicott, D. (1980), *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*, Buenos Aires, Paidós.

# Anexo



# Esquema global de organización de los datos: parte 1

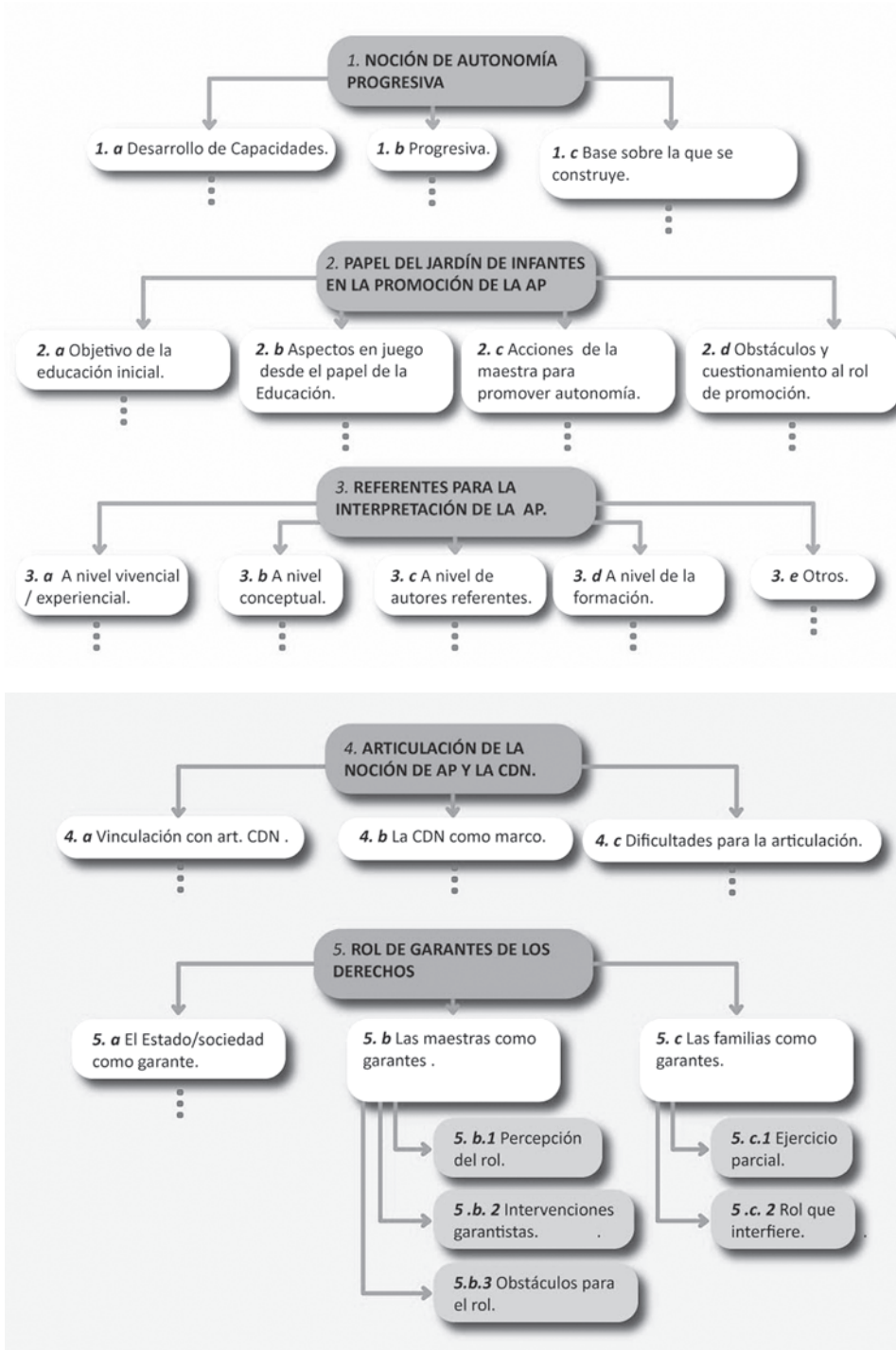






Tabla tipo 1 n.º 1. Noción de Autonomía Progresiva

Pregunta	Grupo	1er. Nivel	2do. Nivel	Frases codificadas
I.	+3,5 CSC	I. a. Desarrollo de capacidades	I. a. 1. De autovalerse	Valerse por sí mismos.
I.	-3,5 CSC			...autonomía en poder desenvolverse en todo
I.	-3,5 CF			La imagen que se me viene de autonomía progresiva es: el niño haciendo cosas por sí solo La autonomía progresiva podría englobar todo esto: poder hacer, y sintiéndome feliz
I.	-3,5 CF		I. a. 2 De no depender del adulto	A veces cuando logran las cosas, ¡lo hacen solos ya! Nos pasa que nos sorprenden
I.	-3,5 CSC			...autonomía en su vida. Cuando ellos van logrando no depender del adulto
I.	-3,5 CF			Como que eso es autonomía progresiva, de estar agarraditos de la mano de la mamá hasta «chau mamá». Yo acá, tú allá
I.	-3,5 CF			...cuando los recibís a principio de año, que muchas veces, por lo menos en nuestro jardín son bebés, vienen de la casa, super mimados, y ¡cómo logran en el correr del año su autonomía progresiva!
I.	-3,5 CF		I. a. 3 De resolver problemas	Yo junto autonomía con resolver situaciones problemáticas Ir resolviendo situaciones problemáticas
I.	-3,5 CF			De enfrentarse a situaciones adversas.
4.	-3,5 CF			En el tema de la autonomía una de las cosas que son básicas es poder resolver las situaciones que se presentan. Está bueno que resuelvan entre ellos situaciones que se dan en el grupo. «¿Lo hablaron?, ¿le dijiste tal cosa?, ¿le preguntaste por qué te sacó el juguete, por qué te pegó?»...
I.	+3,5 CSC		I. a. 4. De relacionarse	Comunicarse con los demás. Integración que ellos logran, en el centro educativo.
I.	-3,5 CF			Poder hacer con otros.
I.	-3,5 CF			Ese niño en relación consigo mismo, el niño en su relación con el docente, en su autonomía y en relación consigo mismo y con los otros, con los adultos, sus familias.
I.	+3,5 CSC		I. a. 5. De elegir y tomar decisiones	Lo más importante es permitir que el niño tome decisiones porque allí dentro de la escuela él toma también sus decisiones
I.	-3,5 CF			...tomar ciertas decisiones de acuerdo con su edad
I.	-3,5 CSC			...sino que ellos de a poco puedan tomar decisiones
4.	-3,5 CF			Y que tenga poder de decisión. Esto no quiere decir que porque tenga poder de decisión haga lo que quiera, sino decidir sobre algunas cosas, decidiendo cosas de chicos. No podés hacer cualquier cosa, pero hay cosas que podés decidir.
4.	-3,5 CF			Con poder decidir, con poder pensar.
I.	+3,5 CSC			Eso de elegir un juego.

Pregunta	Grupo	1er. Nivel	2do. Nivel	Frases codificadas
I.	-35 CSC			Que no es que pueden hacer todo lo que ellos quieren pero sí pueden elegir. Terminan una actividad y ya saben que pueden ir a un rincón o a otro y elegir el juego, e ir rotando.
I.	+35 CSC		I. a. 6. Desarrollo de hábitos.	Es divino verlos ayudar a poner la mesa. Yo me maravillo de cómo se organizan.
I.	-35 CSC			Yo lo veo más relacionado a los hábitos, a eso que va logrando en relación con la higiene y también con el trabajo, los hábitos de trabajo que va logrando.
2.	+35 CSC		I. a. 7. Desarrollo de la empatía	Yo creo que esa autonomía lleva poco a poco a la empatía: de entre ellos ponerse en el lugar del otro, y eso es algo fundamental como vos decías
2.	+35 CSC			Sobre todo poder ponerse de verdad en el lugar del otro...
I.	- 35 CF		I. a. 8. De adquirir conocimientos	Que el niño pueda crecer, que pueda ir adquiriendo ciertos conocimientos.
4.	-35 CF			Si no conocen, ¿cómo van a elegir! Después de conocer pueden optar. Y pueden ser autónomos en su decisión porque lo conoce. [...] me parece que la autonomía va enredada con una cantidad de conocimientos.
I.	+35 CSC		I. a. 9 De pensar libremente	...libertad de pensar, de aprender a manejarse
I.	+35 CSC	I. b. Noción de Progresiva	I. b. 1. Gradual	...bueno, como eso, lo que implica... ir de a poco
I.	-35 CSC			Y eso se logra, cuando tienen cinco ya lo ves; mi jardín no tiene tres pero en cuatro años todavía les cuesta.
I.	+ 35 CF		I. b. 2. Permanente/desde el origen	Autonomía relacionada con la etapa en la que está. Porque la autonomía es desde que nace y a lo largo de toda la vida.
I.	+ 35 CF			Porque al final es algo que está tratando de hacer a esta edad, en su infancia de cuatro años, por sí mismo.
I.	+ 35 CF		I. b. 3. Continuo	Es un proceso continuo.
I.	+ 35 CF			También pasa que así como es progresivo y se lo transmitimos al padre; el jardín puede sorprender al padre por las cosas que hace el niño, también ellos nos sorprenden a nosotros con su autonomía progresiva.
I.	-35 CSC		I. b. 4. Creciente/ de crecimiento	A mí me da la idea de crecimiento; el proceso de crecimiento que va adquiriendo en el jardín.
I.	+35 CSC	I. c Bases sobre las que se construye	I. c. 1. Autoestima	Me parece que está muy relacionado con la autoestima, que ellos tengan la vivencia de que pueden hacer cosas, que pueden lograr cosas.
I.	-35 CF			Que sean conscientes, porque eso les aumenta la autoestima. Con el niño que sabe que puede, que siente que crece, que está grande, estás trabajando también la autoestima, y ¿cuántas cosas trabajando la autoestima podés lograr después!

Pregunta	Grupo	1er. Nivel	2do. Nivel	Frases codificadas
I.	-3,5 CSC		I. c. 2 Confianza	Yo la asocio a la confianza como el motor para esa evolución, o sea, al avance, este... Que pueden ser autónomos y se den cuenta de que ellos pueden.
I.	- 3,5 CF			...seguro de sí mismo. También es importante para el niño confiar en su autonomía progresiva, en su potencialidad y darle la posibilidad de que pueda ponerla en juego.
I.	+3,5 CSC		I. c. 3 Interacción con otros	...en ese diálogo con el otro van construyendo su autonomía.
I.	+3,5 CSC			...la autonomía en la convivencia. Cómo me relaciono con el otro, cómo le puedo pedir algo sin pegarle.
I.	-3,5 CF			Qué cosas logró hacer por sí mismo y qué cosas con el otro, con su par.
I.	-3,5 CSC			...las mismas reglas de convivencia.

Pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8
Totales 1	36	2		4				

Para el ordenamiento de los datos se establecieron categorías conceptuales, dentro de las cuales se establecieron niveles de operatización siguiendo un orden jerárquico, desde los que se desprendieron categorías:

- pregunta 1. AP
- pregunta 2. Formación
- pregunta 3. Autores
- pregunta 4. Prácticas
- pregunta 5. Vinculación CDN
- pregunta 6. Vinculación principio
- pregunta 7 ser garantes
- pregunta 8. Percepción como garantes

Tabla tipo 1 n.º 2. Papel del jardín de infantes en la promoción de AP

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
I.	+3,5 CSC	2. a. Objetivo de la Educación Inicial	2 .a. 1. Como fin	Nuestro objetivo principal es ese...
I.	+3,5 CSC			Es el fin nuestro de que ellos puedan enfrentarse a pequeñas cosas y resolverlas
I.	+3,5 CSC			Queremos formar personas autónomas
I.	- 3,5 CF			Pero la escuela siempre es promotora de esa autonomía progresiva, siempre estamos yendo hacia ahí, siempre estamos trabajando eso con el niño y con la familia.
I.	- 3,5 CSC		2 .a. 2 Como base de un proceso	Pensar en el infante en el proceso de educación inicial. No sé. Desde el comienzo de la vida hasta los seis años como se dice.
I.	- 3,5 CSC			Que vaya logrando su autonomía progresiva a lo largo de sus años de educación.
I.	- 3,5 CSC			La base de la educación inicial es eso mismo. Es inicial, no es que nosotros logremos que sean autónomos en todo. Apuntamos a ese proceso.
I.	- 3,5 CF			Al niño, como que desde la escuela, ya tiene de por sí, por venir a la escuela, la posibilidad de romper, crecer, desarrollar cierta cantidad de actitudes, destrezas, competencias.
I.	+3,5 CF		2. a. 3. Como parte del programa	Todos los maestros ponemos [en las planificaciones] como objetivo: «queremos que logre su autonomía».
I.	+3,5 CF			...deben ser pocas las planificaciones que no pongan «lograr la autonomía del niño»...
I.	+3,5 CF			Es un contenido del programa.
2.	- 3,5 CF			En los contenidos que tenemos en el programa, que hay una cantidad de ellos que apunta a la autonomía, y las competencias también, todas apuntan a ello.
I.	+3,5 CSC	2. b. Acciones de la maestra para promover autonomía	2. b. 1. Establecer vínculo habilitador	Darle esa instancia. Es como una habilitación. Poder estar sin el adulto.
4.	- 3,5 CF			No darle procesada la solución, le das el tiempo que sea necesario para que lo resuelva, porque el niño tiene que... las cosas que se le plantean en el momento las pueda resolver.
I.	- 3,5 CSC			Un montón de responsabilidades que uno les da la posibilidad de que quieran hacerla o no, de hacerla con gusto, es más, les encanta.
I.	- 3,5 CF			Nosotros como maestros desde nuestro rol somos habilitadores o no de esa autonomía.
I.	- 3,5 CF			...que para lograr la autonomía progresiva lo que uno hace es darle la oportunidad, adultos dándole la oportunidad al niño, y nosotros como maestras siempre le estamos dando la oportunidad.

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
I.	- 3,5 CF			Para promover la autonomía hay que darle la oportunidad. Aunque a veces uno crea que no lo logra, pero hay que darle la oportunidad.
I.	+3,5 CSC		2. b. 2. Importancia de la escucha	Cuando hay algún problema siempre lo conversamos y ahí fortaleces sus capacidades, se sienten importantes, se sienten escuchados, reconocidos, contenidos.
I.	- 3,5 CF			...que también está bueno verbalizarlo que ellos mismos se den cuenta, de que pueden hacer cosas solos y de que en determinada parte del año ya hay una cantidad de cosas que hacen.
3.	+3,5 CSC			...yo tengo una compañera nueva que ahora está fascinada con las propuestas que salen de ellos mismos. ¡Y eso que a veces a los docentes nos cuesta tanto darnos ese tiempo de dignarnos a escucharlos! Alguien dijo hoy algo tan sencillo como escucharlos, y yo no creo que sea sencillo...
3.	+3,5 CSC			Yo creo que una es como el mediador de esa escucha entre ellos, porque ellos quieren hablar y hablar y al principio se da eso de que hablan mirando a el maestro, y vos le decís no me mires a mí, mira a todos, porque todos te van escuchar.
3.	+3,5 CSC			Hablar y escucharse no es fácil, no es nada fácil para ellos aprender a escuchar, darle tiempo, esos hábitos de saber escuchar. Yo a veces me acerco para escucharlos cuando están en grupos y ellos me dicen «¿precisás algo?». Y yo les digo «no, estoy escuchándolos, porque dicen cosas tan maravillosas». Y ellos se acostumbran a que vos los escuches. Porque a veces yo no hice ninguna pregunta, y paso y están dialogando.
4.	- 3,5 CF			Yo con ellos, que con cuatro y cinco, enrababa la experiencia que tengo, yo con ellos, lo converso. Cuando digo «acordar con ellos» estoy diciendo fundamentarlo, pensarlo juntos, por qué las bolsitas deben estar colgadas y no tiradas en el piso...
3.	+3,5 CSC		2. b. 3. Respetarlo en su interés	Para mí eso es promover un sujeto autónomo, partir de su interés, pero luego por mi formación profesional de qué puedo enseñar a partir de ello. Hay una motivación y un interés inicial a partir del cual una trabaja.
4.	- 3,5 CSC			También poner trabajos en cada mesa, y no decir «tal equipo va a esta mesa», sino: «hoy están estas propuestas, ¿con cuál te gusta comenzar?», que ellos puedan optar en una jornada por qué propuestas quieren empezar. Eso los atrapa muchísimo.

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
4.	- 3,5 CSC			O con qué quieren trabajar y con quiénes quieren trabajar hoy. Que ellos puedan elegir sus amigos, no les gusta que uno se los imponga. Pero también que puedan rotar de grupo, porque a veces está ese grupo ya formado que se cierra.
4.	- 3,5 CSC			Otra cosa que se puede hacer, que no sé si todas están de acuerdo, es preguntarle qué quieren saber ellos, sobre qué quieren aprender, qué les interesa saber, no decir «nosotros vamos a trabajar con el barrio», no imponerlo. Si bien tenés lineamientos, de lo que ellos traen siempre algo se puede trabajar.
4.	- 3,5 CSC			La verdad es que vos ves la diferencia cuando vos les imponés algo o ellos lo eligen las ganas con la que llegan y traen las cosas.
I.	- 3,5 CSC		2. b. 4. Establecer vínculo de sostén.	Todo lo que uno hace para que sean independientes, lograr tomar ciertas decisiones... El papel del maestro es acompañar al niño en pequeñas cositas que pueda ser autónomo en pequeños detalles.
2.	+3,5 CSC			Que desde ahora estamos ayudando a que sean de una forma, y que de adultos no sean tan dependientes.
3.	+3,5 CF			Porque si el niño se siente contenido afectivamente (no es nada nuevo), después en el rendimiento y en esas tareas se ve, lo hace con seguridad. El niño que te dice «¡pah! el año pasado no sabés lo que era», vos encarás de otra forma el trabajo y notás cambios que... reimportante.
I.	+3,5 CF			...que esas pequeñas cosas uno lo hace para favorecer la autonomía.
I.	+3,5 CF		2. b. 5 Instrumentarlo para enfrentar problemas	...darle al niño, en estos casos extremos (violencia, abuso), las herramientas para que tenga cierta autonomía para enfrentarse a esas situaciones, que no permitan que lo toquen, que él tiene derecho, que el cuerpo es suyo, que nadie puede pegarle que nadie puede lastimarlo.
I.	+3,5 CF			...que pueda ser capaz de buscar ayuda verbalizando las situaciones.
2.	+3,5 CSC		2. b. 6. Favorecer integración de códigos adecuados	Pero digo que son determinaciones, como por ejemplo, que en el baño siempre haya papel higiénico porque el niño tiene que ir solo y limpiarse.
4.	- 3,5 CF			En el baño también, que tengan al alcance el jabón y puedan lavarse las manos solos, ordenados. Si no llegan, vienen y me dicen «no hay más jabón», entonces yo les pregunto: «¿Y qué podemos hacer?», «y bueno, recargar el jabón», cosas que ellos pueden resolver. Quién va a llevar el jabón y lo va repartir para que nos rinda el tiempo. En todo eso estás apuntando a la autonomía.

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
4.	- 3,5 CF			La otra mitad se queda arreglando las mesas, poniendo los vasos, y cuando venís está la mesa atendida, están esperándote.
4.	- 3,5 CF			También el hecho de sentarse, con un plato, con un vaso, no volcar; son pequeñas cositas que hacemos los maestros para tratar de favorecer su autonomía.
4.	- 3,5 CF		2. b. 7. Fomentar rutinas	Las rutinas que tenemos son bien promotoras de autonomía progresiva. Por ejemplo, cuando ellos entran: la rutina de entrada, que implica desabrigarse, colgar la campera en su lugar, sacar el cuaderno de la mochila y llevárselo a la maestra.
4.	- 3,5 CF			Cosas que a principio de año se pautan como es, las vemos con ellos, de cómo es toda esa rutina, se pauta desde el principio. Y al principio se ayuda al que no puede solo, hasta que después todos terminan pudiendo.
4.	- 3,5 CF			Yo tengo niños de cuatro años, y estoy pudiendo recién, integrar las rutinas. Porque a ellos les costó muchísimo el hecho de adquirirlas. Por ejemplo, el hecho de llegar y sacarse las camperas solitos, y colgarlas.
4.	- 3,5 CF			«Levantá la mano, si no, no te doy la palabra». Lo veo en mí misma, porque yo soy así. Y aunque esto parezca lo contrario de lo otro, de la autonomía progresiva, digo «pero si esto no lo logra...», por eso lo hago: si el niño no logra —seguir ciertas rutinas—, le va a costar después organizar, proyectar su futuro, poder anticipar lo que viene.
1.	- 3,5 CSC			...nosotros siempre apuntamos a cosas más concretas, por ejemplo lograr que el niño se desvista, cuelgue la ropa, que pueda, hablando de rutinas diarias.
2.	- 3,5 CSC		2. b. 8. Partir de la realidad de cada grupo	También hay que adaptarse a cada grupo. En un grupo de cuatro años de tal año había que ver que es promover la autonomía progresiva, y otro año en otro grupo quizás otras cosas.
2.	- 3,5 CSC			Al principio me dedicaba bien a conocer ese grupo y a cada niño en su individualidad y desde ahí, bueno, las exigencias o lo que esperaba lo ajustaba a los niños y no a lo que había leído.
2.	+3,5 CF			Justamente medir la autonomía de acuerdo a la franja en que están.
3.	+3,5 CF			No todas las situaciones se pueden abordar por igual. Sí, claro, todas cosas diferentes pero teniendo la cabeza abierta, te dan una posibilidad de intervenir.



Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
2.	+35 CF		2.b. 9- Promover el trabajo en equipo	Yo hice equipos y a ellos les encanta, se sienten recontra importantes, y además veo que funcionan bárbaro, porque yo muchas veces estoy sin auxiliar, y ellos se manejan con una autonomía que para los cuatro años que tienen, ¡realmente estoy fascinada!
4.	- 35 CF			Entonces yo les cuento qué vamos a hacer y pensamos con ellos qué vamos a necesitar, si colores, crayolas, si la hoja finita o gruesa, todo. Después ellos van, buscan y traen todo, se organizan, lo reparten.
4.	- 35 CF		2. b. 10. Favorecer el liderazgo positivo	Y yo por ejemplo cuando trabajo por grupos, siempre tengo un coordinador del grupo, que es el que lleva los materiales, que organiza el grupo. Para mí es básico que intenten resolverlo, y si no pudieron, viene el coordinador y me explica el problema y pensamos en algunas posibilidades con ese niño a ver qué puede hacer.
4	- 35 CSC			Nombrar encargados de... yo tenía un grupo de cuatro y cinco, y nombré encargados de las toallas de papel y otros encargados del jabón líquido.
4.	- 35 CF		2. b. 11. Fomentar la adaptación social	Después el tema de los acuerdos cuando se va conformando el grupo como tal, este..., la elaboración de las normas grupales.
4.	- 35 CF			Sí, las famosas normas de convivencia.
4.	- 35 CF			Sí, las normas grupales, que después el cumplimiento y la sanción que se acuerda grupalmente si no se cumple, este...
4.	- 35 CF			Está bueno que resuelvan entre ellos situaciones que se dan en el grupo. «¿Lo hablaron?, ¿le dijiste tal cosa?, ¿le preguntaste por qué te sacó el juguete, por qué te pegó?»
4.	- 35 CF			Esto tiene que ver con que vivimos en una sociedad que tiene sus normas sociales, normas de convivencia, y ciertas rutinas que hay que adquirir. Así van aprendiendo que somos personas, sujetos sociales, que hay ciertas normas.
4.	- 35 CSC			No sé, son muchas: ir a buscar algo a la dirección, llevar la lista, pedir permiso, decir gracias. Es parte de la autonomía, que puedan lograr pautas de cortesía.
2.	+35 CF		2. b. 12. Promover la solidaridad	Yo estoy trabajando el tema de la autonomía progresiva con el tema de la solidaridad. De ver qué le pasa al otro, que el niño sea capaz de preguntarle «¿qué te pasa?, ¿te ayudo?», reírme con el otro y no del otro, apuntando un poco al tema de los valores. Y aposté a eso.

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
2.	+35 CF			Sí, un poco apunto a eso con la autonomía, a ser solidario, a ponerse en el lugar del otro, que ellos puedan preguntarle «¿qué te está pasando?», preocuparse por el amigo. Apuntar a los valores porque veo, este... el tema de la solidaridad...
4.	- 35 CF		2.b.13. Estimular cuidado de pertenencias	Que aprendieran a reconocer sus pertenencias. Que ellos sepan qué traen al jardín. Que esta es mi bolsa, y que dentro de esa bolsa tengo este plato que es mío, este vaso que es mío. Porque no todos los padres te rotulan el vaso.
4.	- 35 CF			...entonces le va a ayudar a sentirse más autónomo. Me voy a ir, agarro mi bolsita, reconozco mi nombre y me la llevo. Eso también facilita.
4.	- 35 CF		2. b. 14. Favorecer la actitud reflexiva	Para mí esos encuentros que tenemos nosotros iniciales y finales, son la clave del éxito de la jornada. Cuando vos al niño en el encuentro inicial le decís lo que vas a hacer, ahí como que le abris la cabeza, decís «hoy vamos a hacer esto», y después en el encuentro final cuando hacés el racconto, el niño se da cuenta de todo lo que hizo, de todo lo que fue capaz de hacer. Y va pensando sobre su propio accionar para después poder mejorarlo y lograr otras cosas
4.	- 35 CSC		2. b. 15. Fomentar la interacción social.	Ir a pedirle algo a otra maestra en el salón de al lado, podés ir vos, pero pedirle a él: «andá vos a pedirle la cascola a fulana». Toda propuesta de que vayan y se conecten con otros adultos, promueve su autonomía.
4.	- 35 CSC		2. b. 16. Trabajar con las familias	También está el trabajo con padres, como eso también los alienta. Cuando los incorporás a alguna actividad y ellos mismos se sorprenden, «este es mi hijo!, ¿cómo lo logró?, ¡me sorprende!»
4.	- 35 CSC			Le dije a una nena de tres años «andá hasta el baño y traé papel higiénico», porque había un enchastre, y fue solita y volvió; el baño quedaba un poco lejos. La mamá se sorprendió. Les estamos reforzando a ellos todo lo que son capaces de hacer. Apuntando más a la coherencia entre la casa y el jardín.
5.	- 35 CSC			Y hay cosas que no te gusta que pasen. Nosotros tenemos la posibilidad por nuestra formación a mostrarles y hacerles sentir a ellos, y a los padres también. Creo que el jardín tiene mucha influencia en las familias, positiva y negativa... pero en este aspecto yo creo que es positivo.
5.	- 35 CSC			Entonces tenés que trabajar con la familia. Pero ahí nosotros ya no podemos ir a la casa y decirle al padre «no hagas esto». Nosotros podemos decirle en la escuela: «estamos haciendo esto, dándole ciertas libertades para promover su autonomía, ustedes prueben de hacerlo en casa».

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
5.	- 35 CSC			Yo creo que llamando a los padres, invitándolos a estar mucho adentro, pero no solo invitarlos a pintar una reja, porque está mucho esa costumbre de pedirles cosas, sino trabajar juntos, de que «yo les voy a hacer un taller para ustedes padres».
4.	- 35 CF	2. c. Obstáculos/ cuestionamientos al rol de promoción de la AP	2. c. 1. Actitud contraria	Pero cuando te ponés a escuchar como desde el lugar de otro, decís «pucha, qué conductistas». Esto de hacemos esto, aquello, esto de las rutinas. Son cosas presentadas por el maestro, sistematizadas, y tratamos de hacer, como tú decías, de ser precisos. Tratamos de que sea de esta manera, y ni un pelito para allá. Preciso. Y pensaba yo también para mí misma, bueno yo... no es la autonomía que en el adulto decís, autonomía de que sea capaz de elegir, actuar, de pensar, actitud reflexiva. Pero las rutinas, ¿qué pasa? Porque está bueno cuando nosotras nos miramos a nosotras mismas en un espejo, y una dice «¡opa!, ¿por qué hago yo esto?». Está bueno esto de escuchar al compañero, porque decís «yo sé porque es así». Pero tal vez el padre no, la sociedad no, y dicen las maestras «¡pahl, son robots». Son como <i>The Wall</i> de Pink Floyd, un muro de ladrillos. Todo igual, todo medido, y dale que va. Si se sale de la fila: «vení para acá».
5.	- 35 CSC			También es muy difícil llevar adelante esto, porque hay muchas cosas en las que nosotros también fallamos; le decimos a este niño «tenés derecho», y sin embargo no defendemos nuestros derechos, nuestros derechos laborales, y un montón de aspectos de nuestra vida, más allá de nuestro trabajo y en nuestro trabajo. Es muy difícil estar enseñando sobre derechos cuando muchas veces ni siquiera reclamamos los nuestros.
3.	+35 CF		2. c. 2. Doble discurso	¿Qué se valora?. Si vale más la planificación que el contenido, eso ya no te da ganas de mostrarla...
3.	+35 CF			...Y de repente el contenido es riquísimo, entonces valdría la pena mostrarlo, compartirlo. Pero eso hace a toda la cosa. No podemos convencerlos de algo y que funcione de tal o cual forma si nosotros estamos ajenos. Está en el discurso pero nos damos vuelta y hacemos lo contrario. Aquel que es muy crítico y observador, se da cuenta, y dice «¡qué paquete me está vendiendo!».
I.	- 35 CSC		2. c. 3. Diferencias entre inicial y primaria	Y la diferencia entre cómo trabajan en la escuela y nosotros en el jardín, todo lo que uno hace para que sean independientes, lograr tomar ciertas decisiones, y que después se ven coartados.

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
1.	- 3,5 CSC			Yo pienso que no hay un criterio común entre los objetivos de la educación inicial y la educación primaria.
6.	+3,5 CF			Y donde lo logra cuando tiene una autonomía progresiva, una autonomía que le da el desarrollo y le permite plantarse firmemente hoy y decidir en el jardín, con sus potestades, si quiere o no quiere hacer algo. O a veces lo hace aunque no esté del todo contento, pero sabe que él puede elegir, cuando en la escuela después no puede elegir un grupo de trabajo, porque lo elige el maestro, o decide «vos te tenés que sentar con fulano, porque tú sos bueno y el otro se porta mal».

Pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8
Totales 2	2,5	9	8	31	4	1		

Tabla tipo 1 n.º 3. Referentes para la interpretación de la AP

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
2.	+3,5 CSC	3. a. A nivel vivencial/ experiencial	3. a. 1. La experiencia propia	Y ahora mirás para atrás y te das cuenta de que te vas formando y vas cambiando sobre la marcha.
2.	+3,5 CSC			Yo creo que personalmente depende de cada uno. Entonces después lo aprendí viviéndolo que es un niño autónomo y no porque lo leí.
2.	+3,5 CSC			Me he formado más en la práctica que en la teoría, lo que cada día fui aprendiendo, conociendo un poco y todo lo que falta conocer, porque cada grupo, cada lugar, es muy diferente.
2.	+3,5 CSC			No está en ningún libro, se aprende haciendo. Porque es así, no solo para los niños para nosotros también.
2.	- 3,5 CSC			Y después tuve la suerte de estar dos años con el mismo grupo, lo agarré al ingreso y después en cinco y ahí pude ver todo mi trabajo, todos los errores que cometí.
2.	+3,5 CF			Tenés experiencia que te va enseñando qué cosas te dan resultado y qué cosas no.
2.	- 3,5 CF			Pero creo que el día a día, en cuanto a eso es lo que más te nutre. Los años.
2.	- 3,5 CF			Y después en la experiencia propia, uno se va dando cuenta, y mismo cuando cambies de nivel ahí te vas dando cuenta, un niño de cuatro, un niño de cinco.

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría		Frases codificadas
2.	- 3,5 CF				Aunque estudies las características psicológicas y evolutivas del niño, en la práctica es distinto, y más desde la práctica en distintos contextos o niveles socioeducativos y culturales distintos. Te das cuenta de que no es lo mismo un niño de cuatro o cinco en distintos contextos sociales y familiares... Pero hasta que no lo ves no lo entendés realmente, no lo integrás. Las competencias de lo que se puede esperar en cada etapa... Lo podés tener clarísimo pero hasta que no lo ves... Cuanta más experiencia tenés, es como que afinás...
3.	- 3,5 CSC				Lo que pasa es que, a mí lo que me pasó es que cuando empecé a trabajar, como que me olvidé de todo eso que había leído; me enfrenté a una clase de cinco años con treinta y cinco niños, yo solita. Yo tenía una idea idealizada de lo que iba ser, de que nos íbamos a sentar en la alfombra y que íbamos a charlar, y que esto y aquello. Ellos iban a poder elegir si querían leer un cuento o querían dibujar. Llegué y ¡casi me muero!
3.	- 3,5 CSC				Crear estrategias de cero porque ningún librito te dice qué hacer el primer día de clase. Cómo hacer para que cuando entren en la clase no se amontonen en la puerta [risas] y no empiecen a empujar. Eso no te lo dice ningún libro. Dicen que es autónomo, que tiene determinadas capacidades y no las ves, como que se te crea el conflicto interior de...
2.	+3,5 CSC		3. a. 2. Con pares	3. a. 2. I. Intercambio diario en el centro	Pero creo que se da mucho por eso de observar, de compartir con compañeras.
2.	- 3,5 CSC				O cuando nos cambiamos de grupo y tu compañera ve cosas que vos no ves. Tu grupo está bárbaro acá, ¿sí, en serio? [risas]. Hacemos mucho intercambio y eso está buenísimo. Es importante, eso te va ayudando a vos en la formación
4.	- 3,5 CF				Por ahí escuchando a mis compañeras y tratando de salir un poco del rol y verlo de otro lugar, me ponía a pensar en cómo uno desde este lugar lo entiende, lo comprende, lo avala, y lo realiza, estas cosas que estábamos hablando.
2.	- 3,5 CSC			3. a. 2. 2. Intercambio en grupos de estudios u otros	Y... no sé, aprendimos más con un grupo de compañeros estudiando para un concurso que en la formación cuando obtuvimos el título Saber aprender de los demás, de lo que tienen de positivo...

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
2.	- 3,5 CSC			Es como que las maestras, no sé, capaz en todas las ramas será igual, pero salís a tomar algo y hablás de lo que hiciste, cómo lo hiciste, por qué lo hiciste. Como que intercambiás muchas experiencias.
3.	+3,5 CF			Están todas esas otras experiencias de los uruguayos que nunca se llegan a escribir, y que es tan válido o más, porque se ajustan perfectamente a nuestras realidades. Estas experiencias, me parece, son transmitidas de boca en boca o por tradición.
3.	+3,5 CF			Me parece que el maestro uruguayo es muy de compartir sus experiencias. Sobre todo cuando apunta a atender una problemática que afecta al niño, que lesiona sus valores, que lesiona su parte física, la parte emocional; siempre estamos buscando o consultando con otro compañero a ver cómo podemos atender y eso, qué te parece, qué estrategias.
3.	+3,5 CF			Entonces en el magisterio se dan estas cosas: intercambiar, pedirle a otro, buscando la llave mágica que no es una receta, sino una llave que... algo que te permite abrir un caminito.
2.	- 3,5 CSC		3. a. 3. La experiencia con modelos formadores	Lo que aprendés con la experiencia, con compañeras, con directoras, buenas directoras que conocen su rol de orientarte, que no es solo hacer papeles.
3.	+3,5 CF			Yo fui muchos años maestra inspectora, y venían muchas maestras, muchas practican-tes que te planteaban situaciones, «cómo te parece abordar esto», «qué hacemos con esto otro...». Y a ellos les parecía mágico cuando vos les dabas una solución tan sencilla como establecer un buen vínculo, que esa era la llave que abría muchas puertas.
3.	+3,5 CF			Ahora con respecto a la educación, como centro de educación inicial, el que juega un papel fundamental es el director. Porque nosotros tuvimos una situación con una dirección, que después se trabajó, una experiencia de hacer un proyecto de arte y creatividad, se enganchó todo el personal.
2.	- 3,5 CSC		3. a. 4. Los modelos familiares	Y también tengo tías en mi familia maestras de educación inicial que tomo como referentes, muy buenos referentes. Tengo la experiencia de maestras, de mi familia.
5.	- 3,5 CSC			Porque yo fui criada así, yo fui a escuela pública, tuve maestros que me lo hicieron sentir; yo me siento así porque lo viví así, quizás no tanto en el liceo pero en la escuela sí, había coherencia entre lo que me estaba mostrando la escuela y lo que había en mi casa. Era algo que lo ibas viviendo, y esto acá no pasa. Vos le decís «vos tenés derecho a elegir, a decidir», y eso en la casa no pasa.

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
2.	+3,5 CF		3. a. 5. La experiencia desde el rol materno	El rol de madre también eso también influye.
2.	+3,5 CF			Yo pienso que el rol de madre lo que te da es comprender a los padres, cómo entrarle a la familia, saber cómo hablarles para que, en cosas puntuales, que se las decís en medio de una reunión o un taller, se sientan reflejados y no se sientan agredidos; los dejás pensando.
1.	- 3,5 CF			Sos maestra y después de ser mamá te cambia la visión, y es una visión mamá- maestra [se ríen] que está bueno porque se complementan y podés ponerte en el lugar del otro, ponerte mejor en el lugar de los padres. «¡Cuando vos tengas hijos vas a ver, pobrecitos!!» ...vos podés ver un poco más allá y te podés poner más en el lugar de esa mamá.
2.	+3,5 CSC	3. b. A nivel conceptual:	3. b. 1. Fundamentos teóricos básicos	Yo creo que si tenés esa matriz de ser humano que quiere apuntar hacia eso, de que sean autónomos, tenés que tener claro lo que dice la teoría, lo que leíste, para fundamentar intervenciones oportunas.
2.	+3,5 CF			Mezcla de todo porque tenés un sustento teórico que no podés negar, Más allá de que la teoría si no la tenés no podes funcionar.
2.	- 3,5 CF			Desde la psicología, desde la evolutiva, desde ahí uno se forma, estudiás sí el proceso evolutivo, qué es lo que se puede esperar del proceso de autonomía. Yo creo que sí, que primero nos formaron; y cuando me recibí tenía mis dudas, pero sabía qué cosas tenías que trabajar, que hay ciertas condiciones básicas del niño para empezar a trabajar que las tenés que tener en cuenta, por ejemplo el poder desprenderse del papá. Y ya es empezar a trabajar la autonomía.
4.	- 3,5 CF		3. b. 2. Fundamentos teóricos aplicados	Pero yo creo que todo esto tiene su fundamento, un fundamento que el niño puede entender. Porque si yo vengo y dejo la campera tirada, todo queda tirado en el piso, ¿cómo puedo trabajar?... Todo tiene su fundamento, su porqué, las rutinas que hacemos, los hábitos.
2.	- 3,5 CF			Pero yo creo que hubo un sustento básico pedagógico y de objetivos que tenemos nosotros, en nuestro programa, en las competencias de nuestro programa. Y ahí tenemos un sustento. No es que vamos y hacemos porque si. Capaz que lo vivenciamos más, pero tenemos un sustento... Tenemos un sustento que es importante.

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
4.	- 3,5 CF			...cuando aquel maestro laissez faire, y el tema del constructivismo, cuando te dicen «¿y vos qué sos?», «yo soy ecléctica con una base constructivista». Porque el tema del constructivismo puro, puro, de eso hagan lo que quieran. Si un día vos les decís a los niños, ¿con qué quieren dibujar? Si no conocen, ¿cómo van a elegir!
3.	+3,5 CF			Yo pensando un poco en la pregunta que vos hacías, y teniendo en cuenta lo de Reggio Emilia y de Mari Carmen Díez, como que va cambiando el concepto de niño, por así decirlo. Qué es un niño qué puede. Antes, por ejemplo, se decía «es chico y no puede», y ahora una está que sí, que puede. Pasa hasta en la plástica, no sé si se dieron cuenta. Pero antes hacíamos cosas más dirigidas, y ahora es ese niño que si puede, que va sacando lo que tiene adentro, y que todo eso es autonomía también
3.	+3,5 CSC	3. c. A nivel de autores referentes	3. c. 1. Mari Carmen Díez	Mari Carmen... «El piso de abajo», es un material que nos dieron en el curso por contexto crítico. No la nombra así como autonomía progresiva, pero tiene que ver con cómo organiza los proyectos desde el vamos con participación de ellos sobre base del su interés.
3.	+3,5 CF			Yo recuerdo una autora de un texto que se llama «El piso de abajo de la escuela» creo, que apunta a, cuando yo leí me encantó ¿De Mari Carmen Díez? Siempre empieza con una experiencia, apunta a lo emocional, a las emociones, para después, parte de cómo se sentían, y después se metía de lleno en el trabajo diario
3.	+3,5 CF		3. c. 2. Loris Malaguzzi	Toda la escuela de Loris Malaguzzi, que apunta un poco a eso, a fortalecer al niño como persona.
3.	+3,5 CF			El niño protagonista y desde la creatividad, fomentando la creatividad como en Reggio Emilia.
3.	- 3,5 CF		3. c. 3. Ana Cerutti	«Desarrollo infantil» de Ana Cerutti Ese libro, en el jardín lo tenemos como libro de cabecera, ya hace como cuatro años.
3.	- 3,5 CF		3. c. 4. Bruner	También está, Bruner que habla de andamiaje y también te ayuda con lo de autonomía.
3.	- 3,5 CSC			Yo me acuerdo de este de los andamiajes, ¿cómo se llama...? Bruner.
3.	- 3,5 CF		3. c. 5. Vigosky	Y también Vigosky en pensamiento y lenguaje, desde la promoción del desarrollo, pero también yo lo relaciono con algo más social, ¿no? Al proceso de socialización.



Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
3.	- 3,5 CSC			A mí lo que me quedó no es de autonomía progresiva sino de la zona de desarrollo próximo de Vigosky, que me acuerdo que no sé en tercero creo [hablan a la vez y se ríen] de cómo vos podés ayudar al niño a elevar ese nivel, estando al lado y poniéndole peldaños tratando de...
3.	- 3,5 CSC		3. c. 6. Piaget	Yo me acuerdo de una monografía en tercero de inicial de límites y que Piaget habla de cómo el niño tiene que incorporar, que primero es heterónoma, que primero está afuera y después se va haciendo autónoma. Me quedó así de algunas lecturas.
3.	- 3,5 CF			Cuando estudiamos el tema de las fases también vimos a Piaget. No específicamente de autonomía progresiva, sino de lo evolutivo que te ayuda para ver la autonomía
2.	+3,5 CSC	3. d. A nivel de la formación	3. d. 1. Como persona	De la formación como ser humano... Lo que querés ser y no querés ser, porque hay algunas cosas que una toma y otras no...
2.	+3,5 CSC			Sí, como persona.
2.	+3,5 CSC			Creo que también una tiene una matriz donde una creció, y valores, y forma de vida.
3.	+3,5 CF			Nosotros lo hablamos con nuestras compañeras, ser solidarias entre nosotras, estar convencida de que realmente querés llegar a eso, como proyecto de vida propio, y después podés compartirlo y trasmitirlo. Porque nadie convence de nada de lo que no está convencido. Y eso lo compartimos con nuestras compañeras, de nada vale si uno no está convencido.
2.	+3,5 CSC		3. d. 2. Como profesional	Creo que hay algo también de lo profesional en todo esto. Porque uno hace intervenciones y toma decisiones, que las tomas no desde lo personal sino de lo profesional.
2.	+3,5 CF			Es una gran mezcla, es por todo eso que el maestro va teniendo idea de esa situación. Ni es por la carrera solamente, ni la experiencia, ni lo que vas aprendiendo, son todas cosas que se van conjugando en tu ser maestra...
2.	- 3,5 CF			La formación sí, te da bases teóricas.
2.	+3,5 CF		3. 2. 3. La actualización	Y tenés mucho de eso que te vas actualizando porque frente a una situación buscas formarte por otro lado.
2.	- 3,5 CF			Sí, por eso es importante estudiar, seguir estudiando.
2.	- 3,5 CF			Sí, la formación permanente es fundamental, sin dudas.
2	- 3,5 CSC		3. 2. 4. La práctica en la carrera	Yo tuve dos maestras de práctica excelentes. No es por la teoría que se llega a saber que es un niño autónomo. Tuve una muy buena directora de práctica y una muy buena maestra de práctica allá.

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
2	- 3,5 CF			La parte de práctica, desde las distintas experiencias que podemos tener en las prácticas de magisterio en las escuelas, en los jardines.
2.	+3,5 CSC			El ojo era muy crítico con las practicantes; yo me doy cuenta ahora intercambiando con otras compañeras, con otras maestras, por lo menos que ahora es diferente.

Tabla tipo 1- n.º4. Articulación de la noción de AP y la CDN

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
6.	< 3,5 CF	4. a. Vinculación con artículos de la CDN	4. a. 1. Evolución de facultades	En relación con la evolución de las facultades...
6.	< 3,5 CF			Ese que dice que el niño para el pleno goce de sus derechos...No me acuerdo bien
6.	< 3,5 CF		4. a. 2. Derecho a la expresión	El niño tendrá derecho a la libre expresión de... (lo lee) es todo está bien relacionado con la autonomía. Yo creo que casi todo está relacionado con la autonomía.
5.	> 3,5 CF			Porque el niño tiene derecho a expresarse, tiene derecho a pensar, tiene derecho a hacer, tiene derecho a que lo respeten, tienen derecho a que compartan con él las actividades.
5.	> 3,5 CSC			vos les estás dando la posibilidad de que ellos se hagan hoy, se expresen en sus necesidades. Dicen «yo, yo quiero», no cosas materiales simples, que se sienta feliz, que se sienta bien.
5.	< 3,5 CSC			Porque al ser más autónomos te lo pueden decir. Lo expresan ellos.
6.	< 3,5 CF		4. a. 3. Derecho a un nombre	Sí, hasta el derecho a tener un nombre...
6.	> 3,5 CF		4. a. 4. Derecho a la vida	El derecho a la vida. El niño tiene derecho a vivir, a vivir plenamente. ¿Y cuándo lo logra? Cuando tiene una autonomía progresiva, una autonomía que le da el desarrollo y le permite plantarse firmemente hoy y decidir en el jardín, con sus potestades, si quiere o no quiere hacer algo. Entonces, para mí, el derecho a vivir, y vivir plenamente, solo es generando autonomía.
6.	< 3,5 CSC		4. a. 5. Derecho a igualdad/ no discriminación	Sí, se qué había alguno en relación con la igualdad, con la igualdad de oportunidades, algo de eso.
6.	< 3,5 CSC			Que no puede haber discriminación por ninguna causa.
6.	> 3,5 CF		4. a. 6. Derecho a protección	El principio es la seguridad del niño, crecer en un ambiente sano, y la autonomía está involucrada con todo eso, si la protección se da. Y cuánto en la familia se da y cuánto lo promovemos nosotros.

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
6.	<3,5 CF	4. b Vinculación de la AP desde la CDN como marco referencial.	4. b. 1. Por conocimiento de la Convención	Creo que toda la Convención, en distintos aspectos, está relacionada con todo lo que hablamos, porque autonomía es crecer, ser independiente, capaz de resolver situaciones, tolerar las frustraciones, ser libre, alegre, la autoestima. Creo que la Convención da un marco, que cuando dijimos eran las cosas que pensábamos para que el niño sea autónomo. Por eso, a mí no se me viene a la mente uno, sino todos. Todos.
5.	>3,5 CSC			Por la declaración de los derechos del niño, nos abrió la mente todo eso, la perspectiva, la forma de ver las cosas, cambia cómo pararte frente a un grupo, como adulto, como docente, nos hizo ver muchas más cosas...
5.	>3,5 CF			Todo tiene que ver con la concepción de niño que se tiene, de niño sujeto de derechos. Y partiendo de ahí, pienso que tienen que ver todas las actividades que se estuvieron manejando, porque realmente todo apunta a preservar los derechos de niño, y además también a lograr que se desarrolle integralmente y se potencie.
5.	<3,5 CSC		4. b. 2. Por un proceso de internalización de la CDN	Lo tenemos internalizado, como que lo sabemos, y lo creemos.
5.	<3,5 CSC			Nosotros decimos que tenemos internalizada la Convención, pero quizás otros no.
5.	>3,5 CSC			Lo que yo digo que no es consciente... Que porque lo diga la Convención sea que nosotros lo hagamos.
6.	>3,5 CSC			Nunca me puse a pensar qué relación pueda haber, porque promover la autonomía lo hago porque es importante para el niño, nunca me puse a pensar qué tiene que ver con la Convención.
6.	>3,5 CSC			Yo pienso que sí, que poder promover la autonomía es promover sus derechos, pero no está contextualizado [en la CDN].
5.	<3,5 CSC			¡Ah! Sí, no es que no nos importe, yo me acuerdo cuando lo di; me regalaron un libro de UNICEF, y la leí toda, pero claro, de repente me quedó inconscientemente eso, el valor, la individualidad.
6.	>3,5 CSC			Pero no tenemos conciencia, no es que yo me base en la Convención.
6.	>3,5 CSC			La convención la he leído toda, pero no me doy cuenta con qué se relaciona.
5.	>3,5 CSC		4. b. 3. Por la aplicación práctica	Pero los derechos del niño no pasan por una declaración sino por vivirlos cotidianamente, en pequeñas cosas de todos los días, como las que estuvimos hablando al principio de la autonomía, y eso tiene mucho que ver. Con el tema de la autonomía se está reconociendo que ellos también tienen derecho, derechos y obligaciones, que los puedan reclamar.

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
5.	<3,5 CSC			Porque hacés cosas que antes no, que no las teníamos en cuenta. De tener más sentido de escuchar, de ver qué les está pasando, por qué están bien, por qué están mal. Que llama la atención de determinadas formas, que de repente antes nosotros no lo veíamos.
5.	<3,5 CSC	4. c. Dificultades para la articulación	4. c. 1. Dificultades para el reconocimiento de la Autonomía como principio de la CDN	Uno hace las cosas porque sabe que las tiene que hacer pero no porque se acuerda que la convención del niño dice que el niño tiene que ser autónomo, que debe ejercer su autonomía, ya lo hacés porque lo sentís así.
6.	>3,5 CSC			Nunca me puse a pensar qué relación pueda haber, porque promover la autonomía lo hago porque es importante para el niño; nunca me puse a pensar qué tiene que ver con la Convención. Porque si yo soy, y lo que yo tengo quiero que ellos lo tengan... No me baso en una convención, es mi manera de ser y de pensar.
5.	<3,5 CSC			De que te tienen que respetar y vos tenés que respetar. Eso lo hacemos más allá de si lo leímos, porque creemos que es así y queremos que una cantidad de cosas no pasen más. Y que ellos lo incorporen, ¿no?
6.	>3,5 CSC			No lo hacemos porque lo dice la Convención.
6.	>3,5 CF		4. c. 2. Dificultades derivadas de la formación	Además yo creo que las políticas educativas no apuntan a esa Convención, tendríamos que tener una formación más completa que apunte a ello. Nosotros decimos que tenemos internalizada la Convención, pero quizás otros no.
5.	<3,5 CSC			Por eso yo te digo que la Convención yo la leí, pero nunca me le hicieron estudiar en magisterio. Ni la CDN ni los derechos del hombre. Sí vi algo de los derechos del hombre en pedagogía de común, pero en inicial no.
5.	>3,5 CSC			Yo en inicial sí la di, ahí también ves la falta de criterios que hay también en magisterio.
6.	>3,5 CSC			Hay una carencia. Por eso estoy de acuerdo en que me parece que sí, que tendría que estar en algún lado, de algún lado tiene que partir si no está.
2	<3,5 CSC			Es más un problema del 2000-2002. Yo estudié con el Plan 2000 y te mandan con una cucharita de té a dar clase.
5.	>3,5 CF		4. c. 3. Dificultades derivadas de cambios programáticos	Pero este nuevo programa, por lo que decían estas compañeras, está muy escolarizado. Entonces ella está enloquecida, porque ahora va tener que enseñar a leer, ¿y por qué no le argumentan por qué? Entonces me parece que se nos vienen tiempos difíciles si realmente tenemos que escolarizar al de inicial. Ya no se está respetando tanto ese derecho del niño a ser feliz, de que el niño juegue y se desarrolle integralmente, y participe.

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
5.	<3,5 CF			No ven la posibilidad que da el currículo que tiene inicial, que se basa en competencias para toda la vida. Decís autonomía a largo plazo, que permite desarrollarse integralmente lo que es para primera infancia, seguir con inicial, seguir con primaria, con secundaria, y lo trabajás en facultad y te sirve.
8.	>3,5 CF			De ahí la importancia del currículo, de la flexibilidad, porque a partir de sus necesidades vos lo adaptás. Porque si vos corres atrás de un programa y de pautas que te quieren hacer cumplir, te perdés toda esa otra parte que es la parte vincular, la parte afectiva, que para mí es la llave de todo contacto con los chiquilines.
3.	>3,5 CF		4. c. 4. Dificultades en la articulación T-P	En el instituto te dan mucha teoría pero eso de cómo bajar a tierra, poner en práctica esa teoría, con un nexo real, para que pueda dar resultado, estaba medio ausente. Lo que falta es esa bisagra entre la teoría y la práctica, y cómo esas bisagras están medio chuecas.
2.	<3,5 CF			Desde la psicología, desde evolutiva, desde ahí uno se forma, estudias sí el proceso evolutivo, qué es lo que se puede esperar del proceso de autonomía, pero hasta que no lo ves no lo entendés realmente, no lo integrás.
2.	<3,5 CF			Es como lo dice ese libro que es bien clarito sobre desarrollo y familia de que lo que se puede esperar y estimular en el niño, como que hasta que no lo probás en el niño mismo, está en el papel, pero si no lo veo, ¿cómo voy ha hacer para estimular la autonomía progresiva?
3.	<3,5 CSC			Conflicto cognitivo, lo que dice acá yo no lo puedo aplicar acá y tenés que crear tus propias estrategias. Te sirve lo que estudiaste, porque si no cualquiera podría ser maestro; tenés cierta matriz, pero es muy diferente lo que dicen los libros y lo que ves en la realidad.
6.	<3,5 CF		4. c. 5. Dificultades derivadas del no conocimiento de la CDN	Yo no me acuerdo mucho de los artículos de la Convención. No sé, no recuerdo.
5.	<3,5 CSC			Sí, hay. No me acuerdo bien de los capítulos, sé que la leí, pero es importante coordinar y ser consciente de esta relación.
6.	<3,5 CSC			Yo no me acuerdo bien de lo que plantean los principios de la Convención; sinceramente, la verdad no lo recuerdo.

Tabla tipo 1 n.º 5. Rol de garantes de los derechos

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
7.	-3.5 CF	5. a El Estado/sociedad como garante	5. a. 1. Fallas del Estado en el rol de garante	Es de toda la sociedad. En mi caso, hay cosas que ves cuando ves la parte física, la emocional, y tratás de verla, pero, ¿hasta donde sos garante? Y después el Estado no te protege, no tenés apoyo.
5.	-3.5 CSC			Estamos muy abandonados con todo lo que respecta a los derechos que trabajás con los niños y necesitás una ayuda de acá, de allá, y no tenés ayuda de nada en realidad. O está el BPS y la psicóloga del centro comunal, pero vas y no está, o está todo agotado o hay una lista de espera y después te llaman que no lo pueden atender.
8.	-3.5 CF			El que tiene que ser garante es el Estado. Si bien nosotros formamos parte, las políticas públicas tienen que hacer de sustento, de garante.
5.	-3.5 CSC			Y si yo lo denuncio y la madre saca a este niño de acá, ¿a dónde va? ¿En una institución va a estar mejor que en la casa? Porque vos ves que lo quieren a su manera, y tienen problemas para manejarse. Pero la política social que tenemos en desastrosa, tendría que enfocarse ahí.
8.	+3.5 CSC			Yo soy muy crítica, entonces creo que hay veces que en cosas nos quedamos con la espina, de que nos surge tal situación y es poco lo que podemos hacer.
8.	+3.5 CF			Porque hay otra cantidad, como el derecho a una vivienda, que no son nuestra responsabilidad.
8.	-3.5 CSC			Porque a mí me ha pasado, quizás a todas, enfrentar situaciones, donde decís «pucha!», hiciste esto, lo otro, fuiste, llamaste a la madre, al padre, hiciste informe, ¿y?, ¿pasó algo? No pasó nada. Y el niño sigue totalmente con sus derechos alienados —no sé cómo llamarle—, y sigue en esa realidad porque, bueno, es la familia que le tocó, y el sistema está montado de esa manera por la que ese niño... el caso de «X», que yo el año pasado me sentí tan frustrada, porque iba más allá de lo que yo podía hacer.
8.	-3.5 CF		5. a. 2. Interferencias al rol del Estado como garante:	Entonces, si bien no tiene que ver con necesidades básicas insatisfechas, hay otras cosas de ese poco afecto, que una frente a eso hace algunas cosas pero hay otras que dependen del padre y del Estado.

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría		Frases codificadas
8.	-3.5 CF				A veces, cuando digo Estado, se me representa un agujero negro [se ríen], como un vacío, ¿a quién? Si no viene un padre a buscarlo y esperas una o dos horas, lo tenés que llevar a la seccional.
8.	-3.5 CF				Esos recursos aparecen cuando ya es muy tarde. Cuando ya hay lesiones, cuando ya hay un niño destruido moralmente, físicamente, psicológicamente, una familia derrumbada y ahí lamentablemente lo único que se puede hacer es tapar agujeros. Pero ya no estás promoviendo los derechos.
7.	-3.5 CSC				Capaz que no hay porque no conviene, porque como hay muchos que no se respetan, no se cumplen, habría mucho reclamo. ¡En cuántos lugares no se respetan los derechos básicos! Hay que hablar de los derechos del niño y de los padres, porque pobres, a veces trabajan en cualquier condición, y entran a las seis de la mañana y vuelven a las diez de la noche su casa.
8.	-3.5 CF				Ese poco afecto, que una frente a eso hace algunas cosas pero hay otras que dependen del padre y del Estado.
7.	-3.5 CSC		5. a. 3. Corresponsabilidad en el rol de garantes.		Pero los derechos del niño no son solo para que sean atendidos por los maestros, sino por todos; deberían ser conocidos por todos.
7.	-3.5 CSC				Como que tendrían que estar más difundidos. Cada tanto sale un aviso de los derechos del niño, de los derechos del hombre, pero ¿qué difusión hay después de eso?
7.	-3.5 CSC				A nosotros primero como maestros, a los padres y a la sociedad entera que tiene que estar garantizando los derechos del niño.
7.	-3.5 CF	5. b. Las maestras como garantes	5. b. 1. Percepción del Rol de garante	5. b. 1. 1. Como obligación	Para mí tenemos la obligación moral, ética de hacer cumplir los derechos que acá un niño no se nos va a pasar. Siempre estamos muy atentas, muy observadoras, comprometidas con cada niño.
8.	-3.5 CF				Lo que pasa es que cuando se habla de los derechos del niño siempre hay un adulto que los tiene que hacer cumplir. ¿No? El adulto puede ser maestro, pero no solo el maestro.

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
5.	-3.5 CSC			Si vos reclamás entonces no sos cómplice de lo que está pasando. Si, está bien; a veces es meterse en un lío de aquellos y te cuestionás ¿«qué dije, ¿qué hice?», pero una también tiene esa libertad y tiene que arriesgarse, algo tenemos que hacer.
7.	-3.5 CSC			Ahí <i>mea culpa</i> , que no sé todos los derechos. Si yo no los recuerdo, que soy maestra y estoy instruida, ¿le voy a pedir al padre que respete los derechos del niño? Si tampoco los debe conocer...
8.	+3.5 CSC			Que nosotros somos la parte de un todo, y en relación con la parte que a mí me toca de garantizarlos, no sé si la palabra es garantizar, pero sí hacer todo lo mejor posible.
7.	+3.5 CF			Si vos tenés un niño enfermo y el padre dice «yo no lo puedo ir a buscar, porque estoy trabajando, porque demoro», entonces vos asumís un rol aunque no quieras, porque... ¿qué haces?, ¿al niño lo dejás?
1.	-3.5 CF			Nosotros la vivimos trabajando la parte de autonomía. Porque nosotros hacemos un trabajo de hormiga, de todos los días...
8.	+3.5 CF			Somos responsables de los derechos del niño, de algunos.. Con nosotros están un tiempo, y crean ciertas bases para la integración social.
8.	+3.5 CSC		5. b. 1. 2. Que se hace lo posible	Creo que hacemos lo posible.
8.	+3.5 CSC			Hacemos lo posible pero hay cosas que son para otros.
7.	-3.5 CSC			Nosotros como garantes de los derechos del niño hacemos lo mejor que podemos [risas].
7.	-3.5 CSC			Desde la educación hacemos todo lo que podemos; desde la salud también, como promotores de la salud. En realidad nosotros somos promotores de todo, promotores de salud, de la educación, de valores [risas], de hábitos, de todo un poco.
8.	-3.5 CSC			Y vos tenés cierta libertad. No tenés que darle tal año esto, no tenés temas para la... autonomía progresiva [risas]. Va todo en la apertura de cada uno.
8.	-3.5 CSC			Somos frágiles garantes por eso mismo de las diferencias, de formación y personales.



Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría		Frases codificadas
8.	-3.5 CSC				Sí [varias asienten], no podemos decir que garanten de todos los derechos del niño.
5.	-3.5 CF				Es cierto eso a veces la escuela como reservoria de tantas cosas, recibe directamente o indirectamente tantas cosas que no puede garantizar todos los derechos. Entonces, ¿cuáles son los derechos que tiene que estar cumplidos en la escuela?
8.	-3.5 CSC				Porque los niños tienen derecho a recibir una educación, y si vos sos un desastre y nadie te lo dice, le podrías estar haciendo un daño a esos niños.
5.	-3.5 CF				Sí, lo que pasa es que a veces la escuela cumple... y más que la escuela, el maestro por ese peso de garantizar el cumplimiento de los derechos del niño. Es un peso bastante... que a veces nos quiebra. No es que el maestro falte o sea omiso al cumplimiento de los derechos, sino que a veces entra en crisis, como decías vos, ¿hasta dónde puedo ir? A veces pienso que por algo estamos donde estamos, por algo asumimos lo que asumimos, y hay que jugarse. Pero en ese jugarse a veces, sabemos por experiencias de compañeros, o personales, como que invaden nuestro espacio personal. Como que pasa a ser una carga demasiado tuya, y que es difícil de bancar.
7.	-3.5 CF		5. b. 2. Intervenciones garantistas desde las maestras	5. b. 2. 1. Fortalecer al niño como Sujeto de derechos	Pero al final terminás enseñándoles a los niños para que ellos mismos lleguen a la casa y se alimenten. Y después te pasan cosas como que de repente viene un niño y te dice: «Hoy en casa comí verdura». «Pero, ¡qué bien!» Porque antes lo que me contaba era que comía panchos o refuerzos.
7.	+ 3.5 CF				Proporcionar esas herramientas para que ellos mismos puedan, no en un período acotado, sino en el correr de sus vidas, resolver situaciones.
7.	+ 3.5 CF				Me cuido yo, y cuido al de al lado, mostrarle eso, que tomen conciencia del otro, creo que en esas chiquitas estás todo el tiempo trabajando por sus derechos. De cuidarse uno y cuidar al otro.
8.	+3.5 CSC				Además nosotros recordamos día a día que ellos pueden.
5.	-3.5 CSC				Me parece que nosotros le tratamos de transmitir el valor que tienen como niños, como personas, como integrantes de esta sociedad y eso sí lo hacemos consciente. Le decís: «vos sos una persona que puede decidir; podés pensar, podés hablar».

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
7.	+3.5 CSC			Saber escucharlos y creerles.
8.	-3.5 CF		5.b.2.2. Difusión de los derechos	Me parece saludable también, puesto que lo preguntas tú, tener claro eso, de que somos maestros, y por nuestra tarea, por nuestra vocación, nuestro trabajo difundimos los derechos.
8.	+3.5 CSC			Pero también es bueno saber que lo que uno hace tiene frutos hacia adelante, no cae en el vacío, no te sientas así...
8.	+3.5 CSC			Quizás es muy simple lo que voy a decir, pero el hecho de que yo me levante todos los días con ganas de ir a ese lugar, al encuentro de esos niños, estar dispuesta para ellos, para mí ya es muy importante.
8.	+3.5 CSC			Creo también que lo que vos das vuelve de alguna manera en ese jardín o en otro. Está allí entonces, machacar todos los días, en el lugar que nos toca, sobre los derechos, con la idea de que un poquito acá un poquito allá, se puede. Y vos tenés cierta libertad. No tenés que darle a tal año esto, no tenés temas para la... autonomía progresiva [risas]. Pero lo hacés, que conozcan sus derechos. Va todo en la apertura de cada uno.
8.	-3.5 CF		5.b.2.3. Respetar los derechos	Y los derechos del niño y la educación que nosotros promovemos está pensada desde el lugar del niño como sujeto, como sujeto de acción, sujeto de pensamiento, como persona, con todo lo que implica. Entonces, claro, a veces te sentís como que te contraponés a la sociedad toda, o a estos usos culturales.
8.	-3.5 CF			Yo trato de... en sí los respetamos, quizás no tanto difundirlos. Capaz que ahí está un poco mi error. Sí ser consciente de que los tienen y tratar de que se respeten dentro de mi aula y de mi jardín, de mi institución. Este... pero capaz que tendría que concientizarlos más a ellos, no sé.
8.	-3.5 CF			Por un lado, soy garante y en esas cuatro horas en que el niño está conmigo hago cumplir los derechos del niño. Entonces sí, nosotros trabajamos estamos muy atentos a los derechos del niño, y nos comprometemos con eso. Como decís, en esas cuatro horas están con nosotros, somos garantía de que se cumplan.

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
8.	-3.5 CF			Me siento garante, digo, me siento garante como maestra. Yo siento que quiero ser garante, y trato de serlo, pero en la medida en que puedo como ciudadana, porque mi rol no es ese. Estoy de acuerdo contigo en que dentro de mi aula y como maestra y en todas mis posibilidades soy garante de todos los derechos dentro, ¿no?, en lo que me compete a mí como maestra.
8.	+ 3.5 CF			El respetarlos [silencio] es fundamental, respetarlos siempre.
8.	+ 3.5 CF			Ese respeto, esa protección que les estás dando, eso es lo que yo veo que cada día trato de hacerlo mejor, de atender a cada uno
8.	+ 3.5 CF			También el considerar sus intereses, que si bien tenés un programa y contenidos, lo adaptás a lo que ellos quieren.
5.	-3.5 CSC			Por ahí es que yo creo que en esta zona donde trabajamos nosotros me parece que, no sé si los padres de ellos fueron educados de esa forma. Si tuvieron maestros que los hicieron valorar y no dejar que les faltara el respeto. Ni a la maestra ni a los compañeros. Que sos un individuo más, diferente, que hay que respetar las diferencias y no se si hay una generación o muchas que no lo vivieron así. Entonces lo hacemos nosotros con ellos para qué lo trasmitan a sus padres, a su grupo de afuera del jardín, y eso es consciente.
8.	+3.5 CSC			Para mí lo principal es respetarlos como seres humanos y a partir de ahí poder darles lo mejor de mí como persona y como maestra, como profesional. Y ahí la conciencia de eso es lo que te permite no frustrarte. Porque a mí me ha pasado, quizás a todas, enfrentar situaciones, donde decís «pucha!», hiciste esto, lo otro, fuiste, llamaste a la madre, al padre, hiciste informe, ¿y?, ¿pasó algo? No pasó nada.
5.	+3.5 CSC			El niño busca en el encuentro, de repente, no en el encuentro grupal, si no en otros momentos, de acercarse a vos y contarte, en situaciones donde ellos no se sienten respetados en sus derechos.

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
8.	+3.5 CSC		5.b.2.4. Brindar oportunidades de ejercicio de los derechos.	Hay algo que pienso siempre, es una tesitura. Pienso que en algún lugar les queda eso, que en algún lugar tienen quedar que esos cuatro cuadros en esa pared tienen que ver con una estética, en algún lugar tiene que quedarles que nos sentamos todos a la mesa para comer, y en el comedor tienen las cosas que necesitamos utilizar, utilizamos los platos, los tenedores, en algún lugar ellos tienen que ver eso. Uno le ofrece otra posibilidad algo diferente a lo que están acostumbrados todos los días.
8.	+3.5 CSC			Pero es mostrarles otra posibilidad, que puedan haber otras posibilidades, para así ellos van a poder elegir algún día, sino las conocen...
8.	+3.5 CSC			Utilizar los pocos recursos que hay, lo mejor posible para que los niños se sientan en un ambiente seguro, confortable. Ocuparse de esos detalles, y arreglar para que todo esté estéticamente cuidado, eso también me parece que también apunta en definitiva...
7.	-3.5 CSC			Me estaba acordando de otro derecho, de expresar, y nosotros en inicial trabajamos mucho la expresión musical, el tema de la expresión plástica, lo trabajamos; y la educación inicial, y yo creo que ahí se está garantizando, le abre el panorama de ritmos musicales, de distintos fenómenos culturales, de pintores, creo que a lo largo de la educación inicial estamos garantizando acercarlos a la cultura, quizás que en primaria ya no tanto. El tema de las expresiones es un fuerte nuestro más allá de la formación que tenemos, que tendría que ser más, pero compartiendo con otras, a mí me gustaría ser tal cosa... mirá al autor nacional...
7.	-3.5 CSC			Garantizar el derecho a conocer, mismo el disfrutar de la música, de la pintura, es importante buscar algo positivo.
8.	-3.5 CSC			No sé si tanto como objetivos, pero por ejemplo apuntamos a que el niño disfrute y eso tiene que ver con un derecho, y es uno de nuestros cometidos, o el derecho a la salud también, que se siga jugando en primaria y a nivel inicial, siempre. sea todo a través de jugar.

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
7.	+3.5 CSC		5.b.2.5. Fortalecer el rol de las familias como garantes	Todos los días estamos haciendo acciones que garantizan sus derechos, en el sentido de que nosotros no trabajamos solo con el niño, sino que cuando viene el niño viene también su familia: no es el niño solo que está, él es pequeño, entonces vos tenés contacto con la familia de forma permanente, y esas actividades que nosotros hacemos con los padres, pequeñas cosas, las reuniones, los talleres, que en todos los jardines se hace, eso también hace que el padre se vaya a responsabilizando, como padre, de lo que puede hacer, es también darle al padre la oportunidad de poder decidir.
7.	+3.5 CSC			También con la familias, garantizar que...
7.	+3.5 CSC			En un taller le mostramos lo que hacemos con los niños, y eso a ellos también los estimula. Porque cuando te vienen con cuatro o cinco años con falta de estímulos, y tienen un hermano más chico, entonces pensás «en este taller quizás el padre se lleva algo y lo aplica con el chico».
7.	-3.5 CSC			Trabajando en esos aspectos con los padres. No todos los días pero, porque hay muchas cosas sociales que se descargan en la escuela, ¿no? Pasando desde la alimentación, a esto de la promoción de derechos. No es leerles la Convención, que es difícil, les cuesta participar.
5.	-3.5 CSC			Y hay cosas que no te gusta que pasen. Nosotros tenemos la posibilidad por nuestra formación a mostrarles y hacerles sentir a ellos, y a los padres también. Yo creo que el jardín tiene mucha influencia en las familias, positiva y negativa... pero en este aspecto yo creo que es positivo.
7.	-3.5 CSC			Quizás que primero el adulto debe reconocer sus derechos, sus obligaciones, para después hacerse cargo y velar por los derechos del niño. Si él no sabe qué es como persona, qué derechos tiene, es imposible que le pueda transmitir eso al niño. A mí me parece que hay que apuntar a esos padres.
8.	+ 3.5 CF		5.b.2.6. Exigir a las familias respeto de los derechos	Le estás exigiendo al padre que lo proteja, que lo cuide, que le garantice el derecho a la salud.

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
8.	+ 3.5 CF			Ahora cuando salió todo es todo del Mides, nosotros le ponemos un papelito, que dice cuánto vino, cuánto faltó, y ahí se preocupan. Con eso yo estoy dando garantía de que el niño debe asistir a un centro educativo, es su derecho. De algún modo estás siendo garante de que el niño reciba la educación.
8.	+ 3.5 CF			Con las llegadas tarde también por ejemplo, le decís «la próxima no entra», por más que se enojan, estás garantizando que lo traigan en hora.
6.	+3.5 CSC			Y es muy simple. Yo podría haber caído en pobrecita quedate todo el horario, entonces utilizar eso que la madre no me da, por otras cosas que no vienen al caso, entonces no tener la ficha para saber más cómo manejarte, pero llamás al padre y le decís «yo no soy doctora pero a mí me parece que hasta que no me traigas algo, porque vos tenés derecho a tener la ficha, algo donde yo me base para poder extender el horario, sino, no lo puedo hacer».
7.	-3.5 CF			Hasta el rol del médico, porque muchas veces, por ejemplo, si hay una epidemia de conjuntivitis, en nuestro jardín pasó, comparten colchonetas, entonces vos tenés que ponerte firme y decir así no puede venir. Pero yo no soy médica.
7.	-3.5 CF			Cuando un niño llega a tu clase enfermo, con un oído supurando, ese niño tiene derecho a ser atendido, alguna atención de salud, que de hecho el Estado la brinda. Pero que el padre lo lleve, muchas veces es el maestro que le tiene que decir: «¿le viste el oído a fulanita, como lo tiene? Porque hoy se estuvo quejando, mirá le está supurando, sería bueno que lo llevarás al médico...»
7.	+ 3.5 CF			Está el caso del niño que tiene un estafilococo dorado y que contagia a todo el mundo. Le exigí que hasta que no trajera un certificado del médico de que estaba curado, no podía concurrir. Primero porque es un derecho del niño su salud, y después para el que está al lado. Y tenés que ser firme.

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas	
7.	-3.5 CF	5. b. 3. Obstáculos para el rol	5. b. 3. 1. Falta de soporte del sistema educativo	5. b. 3. 1. 1. Falta de apoyo de las jerarquías	Es muy difícil poder lograr eso, porque en algunos momentos te metés en unos líos muy grandes y no tenés el soporte, un sistema que te apoye. Una directora que apoya, una inspectora que apoya, pero hasta ahí se llega, y uno se siente responsable del niño que está a tu cargo, o a cargo de otra de las compañeras. En nuestro jardín se vive eso de que son como niños de todas, este... pero a veces sentís: ¿qué puedo hacer?, ¿hasta dónde puedo ir?
7.	+3.5 CSC				Nosotros queremos hacer más cosas cuando sus derechos no están siendo respetados, pero a veces recurrís a las autoridades y no te dan el aval, para ser garantes de esos derechos.
7.	+3.5 CSC				Los maestros comunitarios estaban encontrando situaciones repudiables, y se las plantearon a las autoridades, y les dieron la espalda. Y era una situación grave una situación muy jodida, y era muy difícil de abordar. Situaciones de violencia extrema.
7.	+3.5 CSC				A mí me pasó un año, y le dije a mi directora, y ella me dijo «tú no hacés nada», y yo veía a ese niño a las 6:30 de la mañana en la calle, y yo no sabía qué hacer, me ponía horrible.
5.	-3.5 CSC				Llamás a Primaria y pedís que venga el asistente social y no va, o a la psicóloga y no va a, y tenés chicos con muchos problemas. Yo creo que es como un abandono, hablar de derechos del niño cuando...
8.	-3.5 CSC				Pero eso tiene que ver no solo con las maestras de común sino con el sistema. Hay diferencia ya en el programa, el programa de educación inicial apunta a esto, al desarrollo de competencias... lo que quiero decir es que yo no ataco a los maestros, ataco el sistema, que tal año esto, que tal año esto.
7.	-3.5 CF			5.b.3.1.2. Límites por el tiempo de trabajo	Y yo me siento responsable pensando los derechos del niño que se cumplan, darles seguridad física, emocional, afectiva, pero a veces se nos escapan. Porque están contigo cuatro horas y vos lo podás fortalecer, podás con la familia comenzar a trabajar, tendrás tu receptividad o no, pero tu garantía tiene cierto límite. Entonces sí, a veces el maestro es promotor de los derechos básicos, pero a veces no.

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
5.	-3.5 CSC			Encerrada en la clase tenés cierta autoridad, cierto poder, pero una vez que salen ya es otra realidad entonces estaba bueno en tu clase pero después afuera no se aplica. Como traspasar los límites de una clase en toda la educación. Sobre todo con el tema de violencia. Pero como está tan difícil afuera, lo que nos queda es adentro, mostrar otras formas y bueno, hay uno o dos que le hace clic y cambian su forma.
8.	-3.5 CF		5. b. 3. 1. 3. Falta de equipos interdisciplinarios locales	Para poder ser totalmente garante de los derechos del niño, el maestro tendría que estar en una institución donde tendría que haber un psicólogo, un asistente social, una cantidad de cosas que ayuden a garantizar. Porque como ella dice, el maestro no se puede meter a la casa, el maestro puede hacer una cantidad de cosas, y hacer cómo y para qué.
5.	-3.5 CSC			pero tendríamos que tener otros apoyos, profesionales que puedan atender esas situaciones. Porque más allá de lo que está al alcance de tu rol, de lo que podemos hacer en la clase, hay cosas de las que no nos tendríamos que hacer cargo. Sería buenísimo que tuviéramos psicólogos, otros profesionales.
5.	-3.5 CSC			Pero ahora en este jardín, que somos seis maestras entre la mañana y la tarde, no tenemos equipo, tenés que apoyarte en la gente que tenés alrededor.
8.	-3.5 CF			Esos recursos aparecen cuando ya es muy tarde. Cuando ya hay lesiones, cuando ya hay un niño destruido moralmente, físicamente, psicológicamente, una familia derrumbada y ahí lamentablemente lo único que se puede hacer es tapar agujeros. Pero ya no estás promoviendo los derechos.
8.	-3.5 CF		5. b. 3. 1. 4. Sentimientos de soledad	Estamos muy solos, lo que podemos hacer lo hacemos, y somos garantes, pero estamos solos en ese sentido, de que no tenemos otros profesionales que nos acompañen, yo que sé, a nivel de la comunidad, recursos, otras instituciones, donde apoyamos.
5.	-3.5 CSC			Entonces a mí me ha pasado ¿qué hago yo?, ¿lo tengo que denunciar?, ¿qué tengo que hacer acá? Porque no tenés idea, te sentís sola y estás sola



Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
5.	-3.5 CSC			Nosotros en el jardín hace poco tuvimos un caso, que la madre lo abandonó, se fue, y lo dejó en el jardín. Y nosotros estábamos ahí, sin directora, sin nadie, con el niño y vos ¿qué le vas a decir? Es triste, pero tenés que llamar a la policía en esos casos. La violencia que sufre este niño en esos casos porque no tenés a nadie a quien llamar, y se lo llevó la policía, y ¿qué es más violento? No es la violencia física pero... y estás hasta las 7:30 de la tarde sin saber qué va pasar con esa niña, que la madre le había abandonado a ella y a sus seis hijos restantes. Eran las 7, y yo no sabía que hacer con su vida. Y ahí ¿qué son de los derechos? Esperando la directora qué se yo, a la inspectora, y estábamos más solas...
6.	+3.5 CSC			Como digo, hay muchas cosas que nosotras solas no las podemos resolver. Podemos consultarlo con las compañeras, con la directora.
8.	-3.5 CSC			Los directores, generalmente, no son personas que desempeñen bien su cargo, no sé si están llegando cansados a ese rol o que las maestras nos vamos desgastando y un día pasamos a ser directoras y nos pasa eso. Porque si es la persona que tenés a mano con más experiencia está más arriba que vos sé que puede dar una mano porque no tiene un grupo de niños a su cargo en ese momento, que tienen conexión con primaria, más formación y que podría ayudar en montón de cosas y no lo hacen. Eso lleva a que nuestras prácticas fallen o se nos frustren. Esto también son los derechos del niño tienen derecho a tener directores que apoyen nuestra tarea, inspectores que realmente se interesen por los niños y no vayan a aplastar al maestro [risas].
8.	-3.5 CF		5. b. 3. 1. 5. No formación para trabajar con las familias	Creo que el magisterio nos enseña a trabajar con los niños pero no con los papás. Creo que en mi formación personal tengo un vacío de cómo trabajar con las familias. Porque el niño en edad escolar es el fiel reflejo de su casa, y más de inicial. Por eso es tan importante el trabajo con la familia para nosotros sentirnos acompañadas, y para que eso redunde en el desarrollo del niño.

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
8.	-3,5 CSC			Pero ahí volvemos a lo mismo que no tuvimos una referencia unánime entre la educación que nos dieron. Y de cómo trabajar con las familias. ¿Cómo puede ser una maestra de nuestra generación o de unos años más con un plan similar a nuestro de estudio, plan 92, esté haciendo eso? Porque nosotros quizás nos cuestionamos, pero otras no, bueno ese es otro tema quizás para otro día.
5.	-3,5 CSC			Me quedé pensando si es que no nos animamos a dar otros pasos. Decirle «no» al padre «porque no le estás haciendo bien» Nosotros tenemos miedo de que nos tilden de metidas entonces, miedo a no ser valoradas, entonces los derechos del niño. Eso es por falta de formación.
I.	-3,5 CSC		5.b.3.1.6. Dificultades edilicias	...es difícil promover la autonomía progresiva en salones donde no entran los niños: tenemos treinta en una sala más chica que esta.
I.	-3,5 CSC			A veces no brindamos las oportunidades por las condiciones edilicias que son fundamentales y a veces juegan en nuestra contra.
5.	-3,5 CSC		5. b. 3. 2 Falta de concordancia con las familias	Pero desde la puerta del jardín hacia afuera es muy difícil que nosotros podamos hacer algo, ir a la casa, no podemos enseñarle a los padres a ser padres. Eso ya entra en otro rango. Tiene derecho a que no le peguen en la casa pero hasta qué punto podés hablarle a un padre de eso si vos sos maestra. Vos le podés decir al niño «ustedes tienen derecho a que no les peguen, a que no los maltraten», pero si va y le dice al padre ¡qué le van a decir pobrecito!
5.	-3,5 CF			El niño a venir al jardín tiene el primer contacto fuera de la familia, y están tan unidos en esa etapa, que si bien nosotros podemos trabajar una cantidad de cosas en el jardín, quizás la familia va para otro lado.

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
7.	-3.5 CF			El derecho a la educación es derecho del niño, el derecho a ser educado y a tener una educación formal, pero la responsabilidad —el niño no va a pedir «llévenme al escuela»— es de los padres: enviar a el niño a educarse. Pero también es responsabilidad de los padres la educación del niño, que nosotros compartimos ese derecho a educar, digamos. Pero la familia es la primera, el niño a quien primero conoce es a su familia, que lo va a educar, después estamos nosotros como educación formal. Es obligación de los padres el llevarlos.
4.	-3.5 CF			Esto tiene que ver con que vivimos en una sociedad que tiene sus normas sociales, normas de convivencia, y ciertas rutinas que hay que adquirir. Y que no son diferentes a las del hogar. Porque en la casa se supone que no llega y tira la campera al piso. Entonces vos le pedís al papá qué te facilite ese paso. Porque si tiene el nombre y él lo reconoce es más práctico para él y lo va a ayudar a identificar su vaso y si se le cae saber. Y no todos los papás me entendieron.
5.	-3.5 CSC			A veces te entra la duda de si lo que hiciste está bien porque vos les das ciertas libertades que después en la casa no se las respetan.
8.	-3.5 CF			«Mire maestra, yo lo vengo a buscar pero él se va solo». ¿Cómo que se va solo? Yo tengo que dárselo a un adulto porque el niño solo no puede estar. Es un tema de derechos, alguien tiene que venir a buscarlo, que yo vea que el niño se va de la mano de un adulto. Después claro, yo no puedo seguir viendo el tema del niño. Pero como hablamos de cosas diferentes. «Yo no tengo problema, yo lo dejo, él me viene a buscar cuando estoy cuidando coches». El niño estaba acostumbrado a andar solo, y para mí un niño de cuatro años no puede estar solo.
7.	-3.5 CF			Nosotros tenemos la posibilidad de garantizarlos pero también nos vemos un poco limitadas. No son totalmente nuestra responsabilidad. Sí promoverlos, pero no somos los que tenemos que estar controlando esos derechos del niño. Nosotros podemos promoverlos, difundirlos, pero no vamos entrar en cada casa para ver si están cumpliendo.

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas	
7.	-3.5 CSC			Como que no está claro, como están allá arriba, ¡que divinos los derechos! Pero, ¿y? ¿Qué hacemos realmente? Como que tendríamos que tener otros apoyos ¿Cuáles son las garantías que tenemos sobre esos derechos? Como que tenemos muchas cosas, estrategias lindas de decir tienen derecho a esto y aquello pero, nosotros los desconocemos. Y, ¿cómo vamos a hacer para decir tienen derecho a., si fallamos nosotros que somos adultos?, ¿cómo se lo vamos a transmitir un niño, no?	
7.	-3.5 CSC			Decimos que el niño sea autocrítico. Y si nosotros no somos autocríticos, cómo les vamos enseñar a ellos que sean autocríticos. Por eso te fallan las teorías, por eso te fallan un montón de cosas. Lo decís y no lo hacés.	
7.	-3.5 CSC			Entonces nosotros no podemos transmitir si no lo tenemos claro, por eso falla, porque no es decir los derechos del niño, porque yo sé más o menos de qué se tratan, no los sé de memoria. No es que el día de los derechos del niño es el 20 de noviembre y ahí ves que en la escuela la forrás de los derechos, están en cartelera, hablás de ellos pero es ese día, después se terminó.	
1.	-3.5 CSC			Hay que llegar a acuerdos con los padres, en el jardín están cuatro horas y en la casa todo el día. A veces chocamos con lo que es la casa y lo que es la realidad el jardín.	
6.	+3.5 CSC	5.c. Las familias como garantes	5.c.1. Garante parcial	5.c.1.1. Delegar y demandar a las maestras	Es que nosotros a veces también tenemos que ponernos en una postura que no es fácil, yo acá soy docente, no soy psicóloga [hablan muchas a la vez]. Una de las formas de garantizar cosas es que hagamos lo que tenemos que hacer en el momento que lo tenemos que hacer. Si yo tengo claro que no soy psicóloga, si yo tengo claro que no soy asistente social, darle los elementos para que él se haga cargo de la situación y derivarlo. Yo soy docente y pasa por ahí, porque ellos quieren delegarlo y nosotros le seguimos dando.
6.	+3.5 CSC				Yo creo que a todas nos ha pasado que tiene que hablar con el padre y sentís que te dicen «yo no puedo con mi hijo!».
1.	-3.5 CSC				Si tenés que darle y darles para que los dejen, que vean que no son más bebés.

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
6.	+35 CSC			Porque hay una cosa, que los padres son responsables de sus hijos, pero también estamos nosotras, estamos con ellos ocho horas, y muchas veces ellos delegan al maestro cosas, ellos ya no son padres, la escuela tiene que darle de comer, la escuela tiene que darle... la maestras tenemos que ser todo, madre asistente social, psicólogas, ¿y? ¿Los papás? Yo pienso que tiene que haber una escuela para padres, porque es bravo luchar con los padres, y ellos delegan, ¡y nosotras somos tan buenas!
6.	+35 CSC			Esto lo discutimos mucho con nuestras compañeras: hasta dónde es nuestro rol, hasta dónde llegamos y hasta donde no.
6.	+35 CF			Sí, corren atrás del peso. Que se ocupe la escuela, que se ocupe la abuela, entonces al chiquilín no le pueden enseñar, que autonomía le van a enseñar. Son una máquina de trabajar para traer el peso y mantener un estatus, que tampoco pueden, queda todo en el aire. Después hablás con ellos, están mal porque ya no pueden esto, darle esto otro. Y hacen todo como negando esa crisis, lo ves todos los días.
6.	+35 CSC			Sí, yo sé que puede escuchar y hasta acá llegué, hasta acá hablé, planteé, porque sí yo quiero abarcar más.
8.	-35 CSC			Vos hacés una reunión de padres y les preguntás a los padres de cinco qué esperan ellos: «que puedan salir bien para primero, que sea una preparación para el escuela» y nunca lo van a ver como un proceso y no como una preparación para el escuela, que es algo que el niño tiene que vivir a los tres, cuatro y cinco años. Es como una exigencia de los padres que el niño...
1.	+ 35 CF			Los padres que de alguna manera esperan que la institución cumpla algunas funciones que ellos no pueden o no quieren, no se lo que está pasando.
2.	+ 35 CF		5. c. 1. 2. Dificultades en el Rol.	Con la madre hace lo que quiere, hasta que le pega al hermano; entonces la madre le pega a ella. Con el papá no hace lo que quiere porque lo saca de las casillas en seguida y le pega. Entonces está todo el tiempo en la clase tironeándome y cuando ve que no lo logra, trabaja, juega, participa, es buena y solidaria con los compañeros, todo bárbaro. Pero en la casa... hay un problema.

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas	
6.	+ 3.5 CF			Lo que estoy viendo con respecto a la autonomía, la autonomía del padre, por los niños que estoy teniendo últimamente. Qué pasa con la autonomía de ellos, porque no existe, muchos de ellos no son seres autónomos, no deciden por sí, se han descansado, tienen una relación de dependencia.	
6.	+ 3.5 CF			Los derechos y las obligaciones, hasta dónde no se ve eso. Y de ahí cómo se trasmite al niño, que tenemos derechos y obligaciones. Pero eso tiene que ver con que cada crisis social actúa como una vuelta atrás. Familias que se vieron afectadas y bajan algunos peldaños en su situación socioeconómica, y con el afán de recuperarla, trabajan más horas, corren de un lado a otro, y de algún modo pierden la autonomía de ser padres. El rol del padre se desdibuja totalmente.	
8.	-3.5 CF			Hay muchos papás que realmente no saben, entonces yo creo que si supieran, si tomaran un poquito más de conciencia, no sucederían ciertas situaciones que se dan. Yo creo que pasan muchísimo por lo que es cultural y lo que es la formación de ellos, y hay que apuntar a ellos, no se si es mi rol. Pero sí, ellos lo necesitan, necesitan que alguien les muestre.	
I.	-3.5 CSC		5.c.2. Interferente	5.c.2.1. Sobreprotección	Porque hay niños que son muy sobreprotegidos, que los abrigan mucho, pero también hay niños sobreprotegidos que no los están estimulando, son sobreprotegidos en el lenguaje y son mimosos y no hablan, no los estimulan, se hacen entender pero no hablan.
I.	+ 3.5 CF			...no sé si por sobreprotección o es lo contrapuesto, digamos. En realidad ves niños de tres a upa que llegan al jardín, con pañales, y están cumpliendo cuatro.	
I.	-3.5 CF			Qué problema hay en el niño ahora, a mí parecer ¿no? Es que es menos autónomo porque tiene todo resuelto, ¿no? Entonces, pasan tantas cosas, porque todo desemboca en... poca tolerancia a la frustración, porque todo me lo dan, y un día no traje el plato y es un mundo, y es un berrinche... Pero si no estás del otro lado, ningún padre que sea protector como uno, se genera un montón de miedos, porque, claro, te da cosa, de que está creciendo y te cuesta...	

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
8.	-3.5 CSC			A veces la libertad que nosotros le damos en el jardín, después llegan al hogar y hay cosas que en casa no pueden hacer. A veces depende mucho también del lugar que tienen en la familia...
I.	-3.5 CSC			...el tema de la autonomía va también en relación con los padres. De lo que pasa en cada familia con este desarrollo del niño. Como que a veces lo ven bebé siempre, como que están demasiado cercados y hay cosas que pueden hacer y no se les permite porque es muy chiquito. Les cuesta que reconozcan que ya no son más bebés. No los dejan. ...que los padres están más encima de los maestros de inicial, porque no van al baño solos, porque no se saben limpiar, atar los cordones...¡En la casa están tan arriba de ellos!
I.	+3.5 CF			...¿Autonomía progresiva o regresiva? Porque cuando ves todo esto que están viviendo los chiquilines, me quedo pensando, lo regresivo que se da por esta forma de comportarse el adulto, no permitiéndole crecer.
I.	+3.5 CF			El chiquilín se adaptó, está maravilloso, y le dicen «¿me das un besito?» Y el nene le da un beso medio volado; «no, mi amor», lo agarran y le dan un beso. Es como decir «te quiero dejar pero también te quiero llevar conmigo».
I.	-3.5 CF			Hay muchos padres que no la aceptan y no los dejan ser autónomos, o tienen miedo, y por lo tanto, a uno no lo ayudan en ese sentido, en ir ayudándolos a crecer. Nosotros lo tenemos muy claro, pero también lo tienen que tener claro los papás, ya que a veces sin querer los padres nos lo dejan ser autónomos.
I.	-3.5 CF			...ves que los padres nos los dejan, y eso hace que el niño tenga una baja autoestima y diga yo no puedo con nada.
5.	>3.5 CF			Y no permite abrir tanto la puerta, un decir así. Como que hay cosas que en la familia no le ponen límites.
8.	>3.5 CF		5.c.2.2. Niño objeto	Hay como, un uso, una costumbre cultural, de lo que estamos hablando ahora, que tiene que ver para mí con la idea no sé de dónde está arraigada, ojalá que se logren desarraigar de una vez, del niño como pertenencia. Del niño como objeto, de que yo soy dueño de mi hijo.

Pregunta	Grupo	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
8.	>3.5 CF		5.c.2.3. Niño agenda	Pero viéndolo más desde los niños «agenda», también ahí, muchas veces hablo con el padre del derecho del niño a tener un tiempo de recreación, un tiempo libre, un tiempo de ocio, un tiempo de juego.
8.	>3.5 CF			Porque terminé una cosa y empieza otra. Entonces, si bien no tiene que ver con necesidades básicas insatisfechas, hay otras cosas que hay que ver.
5.	-3.5 CSC		5.c.2.4 Vulneración de derechos	Porque cuando ves que les pegan y ellos saben que no se puede, y no les quieren pegar, pero es porque están cansados, cansados de la vida, entonces hablándoles se van mejor, después le contás cómo estaba y que el niño ahora está mejor. Es difícil entrarle a la familia pero por algún lado le tenés que entrar. Si ellos vienen, es la oportunidad de hablar. Y si te dicen ¿vos que hacés, denuncio a este padre? Y estoy mal porque no lo denuncio, llamo a línea azul... La madre le pega o el padre, pero también ves que lo adoran, quizás más que otras personas.
5.	-3.5 CF			A veces también muchos niños que son maltratados con violencia física, el maestro dice «¿hasta dónde llego?», porque yo sé que puedo llegar hasta acá». Yo sé que este niño está siendo violentado y no lo están tratando de la forma que debe tratarse, y te sentís limitado. Hay cosas que quedan en la escuela, pero el niño se va de la escuela, porque el niño está cuatro horas. Entonces ¿el derecho del niño? Está dentro de la escuela donde a veces pasa a ser el castillo de ellos.
5.	-3.5 CSC			Vos le decís «vos tenés derecho a elegir, a decidir», y eso en la casa no pasa. O abriste la boca y ¡chau! [golpe]





**Gabriela Etchebehere Arenas es**

psicóloga, máster y especialista en derechos de infancia y políticas públicas, Universidad de la República (Udelar), 2010, y se encuentra doctorando en la Universidad Rey Juan Carlos, Madrid.

Actualmente se desempeña como docente en la Facultad de Psicología de la Udelar, como directora del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, y como encargada del Servicio de Educación Inicial.

Integra el equipo del proyecto «Diseño y planificación de la creación de una Unidad de Psicología de la Salud Ocupacional y del Desarrollo Innovación Organizacional», en el marco de los programas de cooperación interuniversitaria e investigación científica, Convenio Universidad Rey Juan Carlos y Udelar, aprobado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Forma parte del Comité Académico de la Maestría de Derechos de Infancia y Políticas Públicas (Udelar) desde 2010, y en 2009 fue designada por el Ministerio de Educación y Cultura como representante alterna ante el Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia. Integra también la Comisión Directiva del Comité uruguayo de la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEPE).



9 1789974 009417