



*Niño sujeto de derechos, en centros  
educativos privados de primera  
infancia.*

Ana Paula Camaño

CI. 4.439.238- 6

Tutor/a: Raquel Galeotti

Montevideo, Julio 2015



## **Resumen**

La presente investigación pretende indagar como se implementa la concepción de niño sujeto de derechos en términos de interés superior y autonomía progresiva, en centros educativos privados de primera infancia. Dicho cuestionamiento se fundamenta a través del cambio rotundo y a su vez reciente, que se da en relación al lugar que ocupa el niño a partir de los principios creados por la CDN (Convención sobre los Derechos del Niño). Como también en la creación de la *Ley General de Educación 18.437*, en el año 2008. Donde se menciona por primera vez a la primera infancia como parte del ámbito educativo. En este sentido, la propuesta procura difundirse en tres líneas de análisis, el pasaje de guardería a centro educativo. Conocer cuáles son las medidas que toma el Estado en caso de incumplimientos por parte de las instituciones, que puedan perjudicar al niño. Y en última instancia indagar cómo funciona la implementación de convenios (acuerdos entre las instituciones y entes públicos), Es pertinente destacar, que lo antes expresado se lleva a cabo desde una perspectiva de derechos y se limita exclusivamente al ámbito privado.

Para ello, se elabora una estrategia metodológica cualitativa de tipo exploratorio, se selecciona para tales efectos, un trabajo de campo en centros de atención a la temprana infancia, ubicados en distintos contextos socio-culturales de Montevideo. Las técnicas utilizadas son, el análisis de documentos, entrevistas en profundidad, observación etnográfica y registro en diario de campo.

**Palabras claves:** Primera infancia- Autonomía progresiva e interés superior- Educación

## ***Fundamentación y revisión de antecedentes***

Se parte de una concepción de infancia como un constructo histórico- social, definido por cada época, sociedad y cultura. Delineando y definiendo a su vez el lugar que ocupa el niño, así como el periodo evolutivo y las características que incluye (Ancheta, 2008).

La historia de la infancia no fue objeto de interés de estudio recién hasta el 1960. Fue el historiador francés, Philippe Aries, a través de su obra, “El niño y la vida familiar en el antiguo régimen”, quien hace alusión a las diversas transformaciones que ha sufrido la infancia a lo largo de la historia, desde el siglo XVI donde el niño era considerado un adulto pequeño, no existía en ese entonces la noción de infancia diferenciada de la adultez.

Luego en el siglo XVII, se le da al niño un lugar propio, lo que se relaciona con la pérdida de autonomía total, asociado directamente a algún tipo de incapacidad. Dando de esta forma comienzo a la llamada doctrina de concepción tutelar. Donde el niño es considerado como un objeto pasible, propiedad de sus padres, al cual hay que tenerle compasión, brindarle asistencia y cubrir sus necesidades (UNICEF, 2010).

Posteriormente, y en discrepancia con lo antes mencionado, surge con la CDN un nuevo paradigma, el cual apunta a la protección integral de la infancia, al niño como sujeto de derechos, desplazando el proteccionismo tutelar, y reconociendo a los mismos como personas en condiciones de igualdad. (ENIA, 2008)

Este cambio de paradigma se consolida con la *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño* (CDN), creada en el año 1989, en la *Asamblea General de las Naciones Unidas*, la cual es considerada el instrumento jurídico más importante y con mayor transcendencia no solo en términos de derechos, sino que repercute al campo de lo social y las políticas públicas. Implica el pasaje de lo que se denominó situación irregular, a una concepción de protección integral, pensada a partir del disfrute de los derechos de niños y niñas. Reconociendo a niños y adolescentes como sujetos de derechos y no como objeto de necesidades de tutela (ENIA, 2008). ). “Esto significa que ninguno es más que otro”. (Conde, 2007, 16)

En Uruguay es aprobada en el año 1990, “Se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad...”. (ONU, 1989)

La CDN conforma el pasaje de lo que fue una infancia de las necesidades, a una infancia de los derechos, pasó de la mera asistencia, a la demanda social (Cillero, 1998).

Dicho tratado rige a partir de septiembre de 1990, y contiene una serie de artículos para la protección de la infancia, en donde además de definir al niño como un sujeto de derechos, se define al adulto como un sujeto de responsabilidades. Se plantea respetar al niño en cuanto a sus singularidades, su proceso de autonomía de acuerdo a su interés superior. Pero además se obliga a los Estados partes a garantizar sus derechos (ONU, 1989).

En el “Manual para la defensa jurídica de los derechos humanos”, se hace referencia a un cambio de concepción, de un pasaje de la heteronomía tutelar al de la autonomía progresiva, donde se reconoce la identidad, la voluntad del niño, como un sujeto con valores propios. La idea de autonomía progresiva alude a un estatuto de ciudadanía en estado de evolución, representada a través de la elección libre de las opciones de vida, en este sentido la protección es entendida como libertad en el ejercicio de su derecho. Otro principio rector es el del interés superior del niño, que rige como garantía en toda decisión que concierna al niño menor de edad. El cual trasciende el ámbito jurídico, implica a todas las instituciones públicas y privadas, como también el entorno familiar (Laino, S. et al., 2012).

En lo que respecta a la normativa nacional, en septiembre del año 2004 se crea la ley 17.823, el “Código de la Niñez y la Adolescencia” (CNA), siendo este una reformulación del “Código del Niño” vigente en la legislación Uruguaya desde 1934, así como la continuidad de lo planteado por la CDN. Es decir, profundizar en el reconocimiento de niños y adolescentes como titulares de derechos, deberes y garantías inherentes a su calidad de personas humanas, así como también en las medidas especiales de cuidado y protección que deben percibir por parte de la familia y el Estado, conformando así, el denominado paradigma de la protección integral del niño (MEC, 2015).

En este contexto surge el interés de pensar a la primera infancia en relación al sistema educativo, reflexionar acerca de su participación, vinculada con el ejercicio de la ciudadanía, más precisamente desde la perspectiva niño sujeto de derechos. Si bien son muchos los avances que han habido hasta entonces, esto se debe a todo un marco normativo que emerge en el último tiempo, creando políticas tanto a nivel internacional como a nivel nacional, que brindan un sostén y un reconocimiento exclusivo a la infancia.

Cabe señalar que se mencionan distintitos rangos de edad en el momento de hablar de primera infancia, si bien queda claro que dicha etapa comienza con el nacimiento, no se define exactamente hasta qué edad abarca la misma, esta última varía de acuerdo a los distintos autores que la conceptualizan. Algunos asignan este periodo desde el nacimiento del niño hasta la edad escolar. Por otro lado, la UNESCO entiende la primera infancia como la etapa que va desde el nacimiento hasta los 8 años (Mara, 2009).

En contraposición con el paradigma tutelar, la idea es repensar la primera infancia desde otro lugar, ya no el niño como un objeto que hay que aprensar con conocimientos e imposiciones, tampoco como un objeto al cual hay que brindarle asistencia, sino como un sujeto de derechos y necesidades propias de la edad, como también lo son el juego, el descanso y el esparcimiento, entre otros. Se complejiza más aún si hablamos de niños tan pequeños, los cuales son totalmente dependientes de sus padres, pero al mismo tiempo titulares de sus derechos. Son los padres, que además de tener obligaciones como tales, deberían de asegurar que estos sean respetados. De esta forma se establece lo que se denomina corresponsabilidad, que implica responsabilidad y compromiso por parte del Estado, sociedad y familia.

En este sentido, cabe señalar aquí la relevancia que tuvo la “Declaración Mundial sobre educación para todos”, sucedida en el 1990 en Tailandia, donde a partir de los planteos de la CDN, se propone por primera vez en dicha declaración puntos específicos en relación a la atención y educación a la primera infancia. Así como se destaca la importancia también del informe denominado; La educación encierra un tesoro, patrocinado por la UNESCO en el año 1996, donde se hace especial énfasis en la educación en la primera infancia (MEC, 2015).

En suma, situar a la primera infancia en el ámbito educativo, implica hacer referencia a la Educación Inicial, en este sentido, el Jardín Maternal es considerado como parte de la Educación Inicial. De todos modos es necesario destacar que este no es de carácter obligatorio en Uruguay, y que aún se encuentra fuera de lo que es la educación formal. Sin embargo, en la actualidad el Jardín Maternal va en crecimiento, es decir que son cada vez más las instituciones que se dedican a brindar educación a esta primera parte etaria, y son cada vez más las familias que acceden a ellas.

De acuerdo a lo establecido por la ley 18.437, *Ley General de Educación*, en el año 2008, se considera obligatoria la educación a partir de los 4 años. En este sentido corresponde aclarar que el Jardín Maternal, comprende a niños de 45 días a 36

meses, y el Jardín de Infantes va desde los 3 años hasta el ingreso a la escuela primaria.

Laura Pitluk (s/f) promueve romper con la disociación cuidar-educar, resaltando la función complementaria de estos términos en el momento de referirse a la primera infancia. La autora hace hincapié en que los centros educativos cumplen una doble función: social y pedagógica. Así como también menciona la importancia de la participación de la familia, el rol de los educadores, las dimensiones espacio/ tiempo, entre otros factores que son cruciales a tener en cuenta a la hora de brindar educación a la temprana infancia.

En concordancia con lo antes expresado, U.N.I.C.E.F (Mara, 1996) señala que los Centros de Educación Inicial son todas aquellas instituciones las cuales atiendan a niños y niñas en el rango de edad de 0 a 6 años, por un tiempo mayor a dos horas. Sin importar si estas fueran públicas, privadas, formales o no.

Los autores Frigerio, G., Poggi M., Tiramonti, G., y Aguerrondo, I. (1992) entienden a las instituciones educativas diferenciadas de otras por el hecho de: ...“Tener como proyecto fundacional brindar enseñanza y asegurar aprendizajes...”.(1992, 69)

Por otro lado, cabe destacar que en el año 2006, se crea el “Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses.” Siendo este un marco regulador de gran importancia, para la atención y educación, en lo que confiere a aquellas políticas públicas pensadas hacia la primera infancia. Dicho documento apunta al reconocimiento de los niños y niñas como sujeto de derechos, así como la responsabilidad que competen a la sociedad uruguaya como garante de su cumplimiento (MEC, 2006).

De esta forma, resulta significativo el hecho de que en Uruguay se creó la *Ley General de Educación*, número 18.437, recién en el año 2008. Aun así esta produjo grandes cambios, ya que si bien, esta no alude explícitamente a los principios postulados por la CDN, se enmarca a la educación desde una perspectiva general de derechos humanos, lo que significa un cambio radical. Es a partir de esta ley que la primera infancia se establece dentro de un Sistema Educativo Nacional. En el *artículo 38*, se plantea que: “La Educación en la primera infancia comprenderá el ciclo vital desde el nacimiento hasta los tres años, y constituirá la primera etapa del proceso educativo de cada persona a lo largo de toda la vida” (*ANEP, 2008, 18*).

En este sentido, es relevante el orden cronológico en el que fueron sucediendo las distintas normativas y reglamentaciones, si bien es evidente que las mismas se dan de

forma progresiva, y más aún después de la CDN. Poco se decía hasta entonces, es impactante pensar el tiempo que se han tomado las sociedades para darle al niño el lugar que hoy ocupa. Lo novedoso que resulta a la hora de abordar la temática, desde el punto de vista jurídico, como también lo que refiere a políticas públicas destinadas a la primera infancia.

Teniendo en cuenta que la CDN fue creada en 1989, se puede afirmar que hace poco más de veinte años el niño comienza a ser visto por el Estado como un sujeto de derechos y necesidades, como titular, y no como una propiedad del adulto, ya no como un objeto receptor de políticas y prácticas sociales e institucionales concomitantes, entre ellas la educativa. Lo que da la pauta de un desinterés, marcando no solo la falta de consideración, sino además la desinformación respecto a la importancia de esta trama etaria.

En fin, son muchas las evidencias teóricas que señalan la novedad del tema en cuestión, es por ello que en febrero del presente año, se emitió un compilado, de “Aportes para la gestión de centros educativos de Primera Infancia”, a cargo de UNICEF (MEC, 2015).

En este contexto surge la necesidad de realizar el presente estudio, con una intención reflexiva, que permita tal vez sumar insumos a aquellas políticas, programas, dedicados a la proteger y estimular el desarrollo de la temprana infancia en su integridad.

En lo que a la temática respecta, en este país, se toma como referencia la tesis de maestría, de la Licenciada en Psicología Gabriela Etchebehere, bajo el título “Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia”, publicada en el año 2012.

Dicha investigación se basa en la aplicación de los derechos de la primera infancia, partiendo de la autonomía progresiva como eje fundamental para el desarrollo pleno pensado desde los derechos del niño, problematizando el rol que juegan las maestras de educación inicial en cuanto a la promoción y garantía de los mismos. La hipótesis que plantea y luego confirma es como los maestros de educación inicial a través de sus discursos, hábitos, praxis, etc., no están asociadas, ni reconocidas al principio de autonomía progresiva planteado por la CDN. Allí se menciona además, que puede denotarse un debe en relación a lo planteado por la CDN, ya que no existen espacios institucionalizados de reflexión sobre la praxis profesional, ni tampoco puede percibirse a las maestras como garantes de sus derechos (De León y Etchebehere, 2006).

Estos aportes contribuyen a seguir indagando en la temática, en la mayoría de los estudios realizados se puede apreciar, un enfoque específico en lo que respecta al niño sujeto de derechos, u otro enfoque que refiere explícitamente a la educación en la primera infancia, son pocas las indagaciones en cuanto a la articulación de estos dos puntos.

En este sentido, el *principio de autonomía progresiva*, es entendido como sustento clave de la Convención, y del cual subyace una noción de Psicología del Desarrollo que afecta las prácticas educativas, colocando a la misma como un puente articulador para el análisis del campo de la educación inicial desde una perspectiva de derechos de infancia, ya que además de ser un principio orientador de la CDN, es considerado una referencia teórica para guiar la práctica educativa. En esta línea, la autora se refiere a la autonomía progresiva desde el campo jurídico, como las limitaciones a la injerencia de los padres (y el Estado) en el ejercicio autónomo del derecho de sus hijos/as. Y desde el punto de vista educativo, le da una connotación diferente, ya que se apunta a favorecer la autonomía para el desarrollo integral de niños y niñas, es decir que se apunta a reforzar y garantizar el cumplimiento de sus derechos (Etchebehere, 2012).

Se hace mención de dicho principio en el *artículo 5* de la CDN, allí se hace hincapié en que el ejercicio de los derechos es progresivo, es decir a medida que vayan evolucionando sus facultades. Lo que a su vez de otorgarle derechos, se le otorgan responsabilidades. La autonomía progresiva asociada a la promoción de desarrollo integral, a la participación, con derecho a expresar su opinión y a ser escuchado, a su vez implica un cambio en relación al poder que tienen los padres sobre los niños (ONU, 1989).

El *principio de interés superior* del niño, es entendido como un principio, como un derecho y como una norma de procedimiento, en el sentido de que se apunta a garantizar un desarrollo integral y una vida digna para el niño, así como las condiciones materiales y afectivas para que el niño pueda alcanzar el máximo bienestar. En relación a la toma de decisiones, a la resolución de conflictos, etc. Es relevante además marcar que todos los principios postulados por la CDN responden al *Interés Superior* del Niño, con el objetivo de garantizar el disfrute pleno y efectivo del reconocimiento de los derechos. “El interés superior del niño implica que no hay otro derecho que deba ser protegido por encima de los derechos de niños, niñas y adolescentes...” (Conde, 2007, 16).



El mismo se enmarca el *artículo 3* de la *Convención sobre los Derechos del niño*:

(...) Los Estados Partes se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada. (ONU, 1989)

Es en función a estos dos principios, que se articulan los objetivos de la presente investigación, es decir indagar la relación de la primera infancia con las instituciones educativas, en cuanto a su libertad en el ejercicio de sus derechos, cuál es su participación, así como también cuáles son sus garantías en todas las decisiones y acciones que lo concierne en este ámbito.

Para ello, hay tres líneas de análisis sobre las que hay que detenerse para poder delimitar la problemática a indagar, el cambio de guardería a centro educativo, que se plantea a partir de la *Ley de General de Educación*. El segundo punto de análisis tiene que ver un aspecto más instrumental de las instituciones, en relación a qué tan estricto es el control que se lleva a cabo y las respectivas medidas en caso de incumplimientos. Así como cuales son las garantías que se brinda por parte del Estado. En última instancia sería interesante re pensar el lugar que ocupa el niño, en relación a los distintos convenios, entendidos estos como un acuerdo o arreglo, que se realiza entre las instituciones privadas y determinados entes públicos. Considerado este como un pacto entre organizaciones, pero también como un negocio.

## ***Delimitación del Problema***

A más de 20 años de las modificaciones sustantivas a la concepción de niñez y atendiendo a las dificultades expresadas para su implementación en las instituciones educativas, es relevante indagar la integración de niños y niñas en términos de participación en consonancia con una perspectiva de derechos.

Es en 1990, en la “Conferencia Mundial de Educación para Todos”, celebrada en Tailandia, donde se incluye por primera vez especificaciones en relación con la atención y educación a la primera infancia, a partir de los principios planteado por la CDN (MEC, 2015).

En la actualidad, la primera infancia es un tema que tiene cada vez más participación, se hizo evidente a través de diversas investigaciones la importancia de esta etapa evolutiva, donde se establecen las bases madurativas y neurológicas para el posterior desarrollo del niño. Es de suma importancia “... Por ser la etapa en la cual se construye potencialmente lo que va a ser el curso de la vida posterior” (Giorgi, 2007, 66).

Es pertinente mencionar los aportes de Donald Winnicott (1980), el autor plantea una especie de viaje que se da desde que el niño nace hasta los 3 años, atravesando distintos factores, en la que el niño pasa de una dependencia absoluta de otro, a la dependencia relativa hasta alcanzar la independencia. Esto último como relevante en el sentido de acompañar y educar sujetos que están en pleno proceso de formación y crecimiento, donde están en juego factores personales, pero también ambientales.

Cabe mencionar, que a partir del siglo XIX surgen a través de organizaciones privadas, las primeras instituciones dedicadas explícitamente a brindar asistencia a niños pequeños. Los que en ese entonces eran declarados como incapaces, en correspondencia con el paradigma irregular, en el que se subestima la capacidad de acción y decisión del niño. En este sentido, surge por carencias económicas, pero además por la necesidad de la madre obrera, de dejar al niño para poder concurrir a trabajar. Se destaca además, que si bien, surge como una necesidad dentro del paradigma, muchas de estas experiencias fueron pioneras en manifestar la importancia, en relación a los logros que se puede alcanzar en la atención de niños desde temprana edad (Etchebehere, 2005).

Esto hace interesante el hecho de remontarse a los principios, para poder reflexionar acerca del funcionamiento actual. Con la implementación de la *Ley 18.437*,

el sistema educativo ampara a la primera infancia, y se designa centros educativos a aquellos establecimientos privados dedicados a brindar educación a la temprana infancia. Es interesante indagar como es entendido el cambio conceptual de guardería, al de centro educativo, cómo se implementa este cambio en centros exclusivamente privados, ya que se apunta a un cambio de lógica, en consonancia con los planteos del nuevo paradigma. Reflexionar acerca de cómo se da este pasaje en términos de autonomía progresiva e interés superior. Ya que, hoy día son muchas las personas que consideran estas instituciones, como lugares de mera asistencia. Desconociendo o pasando por alto tal vez, la real implicancia que tiene para el niño, así como el poder y la responsabilidad que les compete a las instituciones.

En este sentido, se entiende por centros privados, a aquellas instituciones particulares, sujetas a control por ANEP, el MEC, y otros. Estos se comprometen a brindar enseñanzas, con el fin de cerciorar aprendizajes. Donde más allá de brindar un cuidado, se asegura una educación, haciendo hincapié en el desarrollo integral del niño.

Es entonces relevante detenerse en esta transición, y enfocarse en las dificultades que tiene el nuevo paradigma, desde su ejecución y su aceptación, en relación a cómo se manejan las instituciones y también las mismas familias en la actualidad. Aplazando no solo la capacidad de los niños en sus primeros años, sino que además es pasar por encima de sus necesidades y derechos.

Por consiguiente, es necesario detenerse en aquello que tiene que ver más con la parte instrumental de este tipo de instituciones, cómo operan y cuál es la garantía que se le ofrece a niños y niñas, vinculado a su interés superior. El por qué de indagar en este punto, surge a raíz de visualizar distintas fallas que se dan en diversas instituciones donde se puede entrever cierta vulnerabilidad hacia el niño. Lo que, al parecer estos centros no son garantes del cumplimiento de sus derechos. En este sentido, corresponde preguntarse cuál es el rol del Estado en este caso, cuáles son las medidas precisas en caso de fallas, o incumplimientos que puedan perjudicar al niño. Concomitante con la familia y la sociedad, asociado a una corresponsabilidad, propuesta por el nuevo paradigma.

A su vez, es interesante indagar acerca de los llamados convenios, que surge entre centros privados y entes públicos. Los convenios más conocidos son por ejemplo los que realiza el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Ministerio de Turismo y Deporte, ANP (Administración Nacional de Puerto), los cuales pautan un acuerdo con el fin de beneficiar al niño, ya sea con alimentos, útiles escolares, etc. El tipo de

beneficio varía de acuerdo al tipo de convenio. En este sentido se considera pertinente indagar este punto, ya que es poca o casi nula la información que hay al respecto, y además tiene relación directa con la temática. Resulta necesario indagar cuáles serían los requisitos, profundizar en cuál es la participación, partiendo de que se habla de una relación costo/ beneficio, por así decirlo, ya que también hay un fin económico que está en juego, siendo este un negocio, un acuerdo, con fechas pautadas. Es interesante analizar cómo se llevan a cabo, en consonancia con una perspectiva de derechos.

Dicho pre proyecto, centra su estudio en instituciones exclusivamente privadas, de distintos contextos socio culturales de Montevideo. Cuestionar este tipo de instituciones, implica hacer énfasis en el hecho de que más allá de su fin educativo, son empresas con fines de lucro, lo que abre un amplio espectro de variables, en tanto formas de operar, así como tal vez distintas formas de concebir al niño en la primera infancia

## **Justificación**

De acuerdo a la búsqueda bibliográfica y a las fuentes consultadas, se podría decir que más allá del trabajo realizado por Gabriela Etchebehere, “Puentes y brechas entre Educación inicial y derechos de infancia” (2012), no existen estudios específicos que se dediquen en profundidad a indagar la práctica educativa en la primera infancia, desde una perspectiva de derechos. Razón por la cual, es de suma importancia realizar un análisis que articule los derechos de la primera infancia, en relación al sistema educativo, favoreciendo de esta forma a una visión integral del niño.

La decisión de profundizar en dicha temática, surge luego de apreciar diversas prácticas que se llevan en centros educativos de primera infancia, y de reflexionar acerca de la normativa que la contempla, tomando como punta pie inicial los principios planteados por la *Convención sobre los Derechos del Niño*, la cual entiende a niños y niñas como personas con derechos. “El derecho a tener derechos” (Cillero, 2001, 50).

Teniendo como referencia que la Educación Inicial, abarca la etapa de 0 a 6 años, se hace hincapié en que: “Es el periodo de mayor adquisición de experiencias y de desarrollo de la capacidad de emplearlas en la solución de nuevos problemas” ( ANEP,1997, 10). Es por ello que se hace tanto énfasis en su relevancia para el ulterior desarrollo del niño, desde el punto de vista madurativo, social y emocional. En, concordancia con el derecho a la educación, este enmarcado como uno de los derechos sociales: “Nos ha costado siglos reconocer que el aprendizaje comienza con el nacimiento” enunciado por UNICEF (1999) (citado, por Petingi, 2003, 55).

## ***Preguntas de Investigación***

- ¿Cómo se implementa la concepción de niño sujeto de derechos en términos de su interés superior y autonomía progresiva en centros educativos privados de primera infancia?
- ¿Cómo se instrumentaliza el cambio conceptual, de Guardería al de Centro Educativo?, ¿El interés y el funcionamiento habitual está enfocado exclusivamente a las necesidades del niño?
- ¿Cómo se resuelven las tensiones entre intereses y necesidades, entre las instituciones educativas privadas, familias y niños?
- En este sentido, en relación a lo que a convenios refiere, ¿qué mecanismos de participación tienen el niño en el momento en que se crean y aprueban los distintos convenios?
- ¿Qué respuestas brinda el Estado a las familias y niños en caso de incumplimientos o faltas por parte de los centros educativos?

### ❖ *Objetivo general*

Explorar la implementación de la concepción de niño sujeto de derechos, de acuerdo a su interés superior y autonomía progresiva, en centros educativos privados de primera infancia.

### ❖ *Objetivos específicos*

- Indagar el pasaje de guardería al de centro educativo, cómo se implementa en centros privados en consonancia con una perspectiva integral y de derechos.
- Reflexionar acerca de la forma en que se llevan a cabo los distintos convenios, cual es la participación del niño en el momento de crear y aprobar los mismos.
- Identificar la relación intereses/ necesidades entre el centro educativo, familias y niños.
- Conocer cuáles son las herramientas que brinda el Estado, en caso de incumplimientos que afecten a la integridad del niño, vinculado al ámbito educativo privado.

## ***Diseño metodológico***

Para llevar a cabo lo planteado a través de los objetivos, y tratar de lograr un entendimiento en profundidad del interrogante, cómo se implementa la concepción de niño sujeto de derechos en términos de su interés superior y autonomía progresiva en centros educativos de primera infancia, se realizara una investigación cualitativa, en el campo de las ciencias sociales.

Optar por métodos cualitativos, implica partir de un realismo crítico que defiende la comunicación sujeto/ objeto. Se considera pertinente este tipo de investigación justamente por las características que la competen, como por ejemplo el hecho de querer abarcar una parte de la realidad, producir datos descriptivos, considerar al fenómeno como un todo y contar con diseños más flexibles (Valles, 1999).

En este caso se propone un diseño metodológico de tipo exploratorio, ya que es muy poca la información que hay sobre el tema en cuestión. Con relación al tiempo, el mismo se llevara a cabo en el período de un año, la muestra será de tipo aleatoria, teniendo en cuenta lo siguientes criterios de recolección: centros privados ubicados en distintos contextos socio culturales de la ciudad de Montevideo, que brinden educación a la primera infancia, tomando el rango de 0 a 3 años, con trayectoria desde el 2008 (año donde se crea la *Ley General de Educación*) en adelante, y que tengan convenios con entes estatales.

Para ello, las técnicas de recolección de información a realizarse, serán entrevistas en profundidad, análisis documental, observación etnográfica, y registro en diario de campo.

En las denominadas Entrevistas en profundidad, se hace alusión al dialogo o conversación, propios de la cotidianeidad. Si bien es una entrevista abierta y flexible, donde el investigador como el entrevistado puede ir para adelante y para atrás en relación al tiempo. Se distingue de aquello que puede ser una conversación informal. La misma puede adoptar una variedad de formas (Valles, 1999).

En esta instancia, se harán entrevistas a administradores o jefarcas de la educación inicial. También se realizará entrevistas a operadores que formen parte de las instituciones educativas (directores, maestras, etc.). Y a familiares de los niños que allí concurren.

El análisis de documentos, haciendo referencia a lo planteado por Miguel Valles (1999), es una herramienta que va más allá del hacer uso de la información disponible y de la revisión de la literatura, es decir que implica el análisis de documentos de todo tipo, aquellos recogidos en archivos (oficiales o privados). En principio se analizarán documentos oficiales, y de reglamentación (artículos, acuerdos, manuales, etc.). En una segunda instancia, aquellos documentos propios de cada institución, que permita conocer la propuesta de trabajo de cada centro, así como el proyecto educativo institucional, la licencia de funcionamiento, el registro de la cantidad de niños que concurren, y la relación proporcional (mínima) entre el personal a cargo y niños. El uso de esta técnica será concomitante y en paralelo a la investigación.

Por otro lado, se hará un relevamiento a través de la *observación etnográfica*, ya que permite acceder a niveles de registro de la dinámica de funcionamiento institucional, incluyendo a su vez accesos a modalidades de participación de los niños. Se considera pertinente la utilización de la misma, por ser una mezcla de varias técnicas, como la entrevista, el análisis de documentos, observación directa, pero también la introspección. Es una herramienta, donde la observación y la participación se complementan, permitiendo analizar el contexto, y entrever aquellas significaciones de la cotidianeidad (Valles, 1999). Para ello, se observará a funcionarios y a niños que formen parte de los centros educativos, en las distintas actividades que se lleven a cabo, ya sea en relación a las propuestas curriculares, como también actividades de tipo recreativo, y las de rutina (almuerzo, merienda, sueño).

En concordancia con lo antes mencionado, y de forma paralela se realiza un *registro en diario de campo*, el cual consiste en la descripción detallada y concreta de todo aquello que se observó, mediante notas de campo, que permitan registrar impresiones, relatos y contextos donde se sucedieron los procesos sociales. Se cito por Patton( 2002) (en Valles, 1999).

Por otro lado, en relación a las técnicas de análisis de información, se utiliza el análisis de contenido temático, la misma permite sistematizar la información, para ello el contexto es clave, el contexto del texto, y a su vez el contexto social. La técnica a realizarse será la construcción de categorías por medio del criterio de analogía, la denotación de aquellas similitudes que se vayan estableciendo de acuerdo a criterios que emergen de los objetivos planteados por la investigación (Vázquez Sixto, 1996).



En principio las categorías de análisis que funcionarán como ejes de análisis son, la toma de decisiones, la resolución de conflictos, la posición del adulto/ educador en relación al niño. La independencia del adulto, y en el proceso adoptado de transmisión/adquisición de conocimientos y aptitudes. Así como aquellas que devengan del propio proceso de investigación.

### ***Cronograma de actividades***

<b>Actividades</b>	<b>MESES</b>											
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>
Presentación de la investigación y de los consentimientos informados	■	■										
Análisis documental (oficiales y de reglamentación)		■	■	■	■	■	■					
Observación etnográfica y registro en diario de campo			■	■	■							
Entrevista en profundidad					■	■						
Análisis de resultados								■	■	■		
Elaboración de informe final											■	■

### ***Consideraciones éticas***

Para llevar a cabo dicha investigación se tomarán las medidas precisas para que no afecte a terceros (niños). Así como la total reserva de aquellos participantes que colaboren con dicho proyecto. La información que se maneje no saldrá del orden de la investigación, además de ser totalmente confidencial. Se informará a su vez a los involucrados en qué consiste la investigación, fundamentación, objetivos y metodología que componen la misma. Para cada uno de los procesos se hará un consentimiento informado previo, tanto para las entrevistas, la observación participante, como también para poder acceder a aquellos documentos institucionales como estatales. El consentimiento será escrito, voluntario y podrá darse de baja, abandonando la investigación en el momento que lo considere pertinente. A su vez se mantendrá el anonimato de los colaboradores durante y después del proceso.

## ***Resultados esperados***

Se espera generar conocimientos que puedan contribuir insumos para lo investigado hasta entonces, y ser tal vez un aporte que incentive a cuestionarse el quehacer desde las prácticas educativas pensada para la temprana infancia, en consonancia con una perspectiva de derechos. Lo que implica tomar conciencia, informarse, y reflexionar al respecto. Esto último se extiende también al rol de la familia, como de la sociedad en general.

Con ello también se busca lograr la expansión de la temática, ya que en general es muy reciente y poco cuestionada a nivel nacional como regional. El niño como sujeto de derechos todavía hoy es novedad, y aún más en lo que a educación respecta a la primera infancia.

## ***Referencias bibliográficas***

Administración Nacional de Educación Pública. (Uruguay). (2008). *Ley General de Educación 18.437* Recuperado de

<http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/acerca-de-anep>

Administración Nacional de Educación Pública.(Uruguay). (1997). *Programa de Educación Inicial para 3, 4, 5 años*. Montevideo.

Ancheta, A. (2008). Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales. *Revista Iberoamericana de Educación*. 5(47), 7-8.

Argentina. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2010). Niños, Niñas y Adolescentes sujetos de derecho. Recuperado de

[http://files.unicef.org/argentina/spanish/Cuadernillo\\_Ley\\_13298.pdf](http://files.unicef.org/argentina/spanish/Cuadernillo_Ley_13298.pdf)

Ariés, P. (1960). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Recuperado de [http://www.academia.edu/1983436/Bibliograf%C3%ADa\\_de\\_Philippe\\_Ari%C3%AAs\\_en\\_castellano](http://www.academia.edu/1983436/Bibliograf%C3%ADa_de_Philippe_Ari%C3%AAs_en_castellano)

Cillero, M. (1998). *Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios*.

Recuperado de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/cillero.pdf>

Cillero, M. (2001). Los derechos del niño: de la proclamación a la protección efectiva. *Justicia y Derechos del niño*, 3, UNICEF.

Conde, D. (2007). Guía legislativa para proyectos referidos a derechos de la infancia y adolescencia. Montevideo: UNICEF Recuperado de

[http://pmb.aticounicef.org.uy/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=43](http://pmb.aticounicef.org.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=43)

Estrategia Nacional para la Infancia y Adolescencia (2008) *Estrategia Nacional para la Infancia y Adolescencia 2010-2013 : bases para su implementación*. Recuperado de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/eniabases.pdf>

Etchebehere, G. (2005). *Concepciones de infancia y Educación Inicial: articulando historias para una mirada hacia el presente*. [Monografía inédita para Modulo I de la Maestría Derechos de la infancia y políticas públicas]

Etchebehere, G. (2012). *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia*. (Tesis de Maestría en derechos de infancia y políticas públicas). Montevideo: Udelar/CSIC

Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., y Aguerro, I. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel.

Giorgi, V. (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.

Laino, S., Payseé, G., Bertinat, J., Sturla, S., Leite, C., Gaggero, M.,... Piñeyro, F. (2012). *Manual para la defensa jurídica de los derechos humanos de la infancia*. Montevideo: UNICEF Recuperado de [http://www.unicef.org/uruguay/spanish/Manual\\_Defensa\\_derechos.pdf](http://www.unicef.org/uruguay/spanish/Manual_Defensa_derechos.pdf)

Mara, S. (Comp.). (2009). *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. Montevideo: UNESCO.

Mara, S. (1996). Educación Inicial. *Una alternativa válida en zonas desfavorecidas*. Montevideo: Roca Viva.

ONU (1989). *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*.

Petingi, P. (2003). La educación antes de los tres años, *Quehacer Educativo*, agosto, 55-59.

Pitluk, L. (s. f). *El jardín Maternal como un espacio de enseñanza y aprendizaje.*

Recuperado de <http://www.laurapitluk.com.ar/Articulos/articulo10.pdf>

Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura/ Dirección de Educación (2015). *Aportes para la gestión de centros educativos de Primera Infancia.* Recuperado de

[http://mec.gub.uy/innovaportal/file/67478/1/redage.\\_aportes\\_web.pdf](http://mec.gub.uy/innovaportal/file/67478/1/redage._aportes_web.pdf)

Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura/ Dirección de Educación- Área de educación en la Primera Infancia (2006). *Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses.* Montevideo.

Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica.* Madrid: Síntesis

Vázquez, F. (1996). *El análisis de contenido temático.*

Recuperado de [https://psicologiaysociologia.files.wordpress.com/2013/03/fecc81lix-vacc81zquez-sixto\\_el-anacc81lisis-de-contenido-temacc81tico.pdf](https://psicologiaysociologia.files.wordpress.com/2013/03/fecc81lix-vacc81zquez-sixto_el-anacc81lisis-de-contenido-temacc81tico.pdf)

Winnicott, D. (1980). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador.* Buenos Aires: Paidós.

## NOTAS

En el trayecto de este pre- proyecto de investigación, se utiliza el termino niño/s haciendo referencia a niños y niñas. Sin ninguna intención de causar una distinción de género. Sino que se realiza por fines gramaticales y de comodidad en la redacción.