

III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

La aplicación de la convención de los derechos de infancia desde maestras de educación inicial: un estudio en torno al principio de autonomía progresiva. Informe final.

Etchebehere, Gabriela.

Cita:

Etchebehere, Gabriela (2011). *La aplicación de la convención de los derechos de infancia desde maestras de educación inicial: un estudio en torno al principio de autonomía progresiva. Informe final. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/25>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/YM9>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA APLICACIÓN DE LA CONVENCION DE LOS DERECHOS DE INFANCIA DESDE MAESTRAS DE EDUCACION INICIAL: UN ESTUDIO EN TORNO AL PRINCIPIO DE AUTONOMIA PROGRESIVA. INFORME FINAL

Etchebehere, Gabriela
Facultad de Psicología, Universidad de la República. Uruguay

RESUMEN

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 el presente Proyecto de investigación pretende aproximarse a estas dificultades desde un estudio sistemático. Para realizar esta aproximación, se propone tomar como eje de análisis la interpretación del principio de autonomía (AP) 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.

Palabras clave

Educación Inicial Derechos Autonomía

ABSTRACT

THE IMPLEMENTATION OF THE CONVENTION ON THE RIGHTS OF CHILDREN FROM TEACHERS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A STUDY ABOUT THE PRINCIPLE OF PROGRESSIVE AUTONOMY. FINAL REPORT

Several years passed the Convention on the Rights of the Child (UN-CRC, 1989) and ratified by our country (1990), there are difficulties in its implementation from several sectors. In this sense, in the field of early education, there is a gap between what the text of the Convention states and how it relates to everyday practice carried out by teachers. This project seeks to approach these problems from a systematic study to generate levels of theory to address them. To perform this approach, taking as the focus of analysis the principle of progressive autonomy interpretation is suggested, since it is a key principle of the CRC under which underlies the notion of developmental psychology that permeates the educational practices. Therefore it can become a linking

bridge for the analysis of the perspective of children rights integration in the field of early education as it is both a guiding principle of the CRC and a theoretical reference to guide the educational activities. The information picked up from the discussion groups participating in this researching shows that female teachers' self-perception as guarantors of childhood rights is not so clear when they were asked on this topic.

Key words

Early Education Rights Autonomy

PLANTEO DEL PROBLEMA:

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, p. 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? p.43). Víctor Giorgi (UNICEF, 2005, p.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, p.82)

Si bien en el informe de UNICEF con motivo de la Celebración de los 20 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. p.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 a 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 garantías de estos derechos. La segunda tiene 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?, p.7) generada entre la CDN y viejas legislaciones, así 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 garantías de los mismos.

El campo de la Educación Inicial aparece hoy como un protagonista cada vez más reconocido en relación a 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[i]. 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[ii] (De León, D y Etchebehere, G. 2006).

Es atendiendo esta problemática que el presente trabajo 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 simul-

táneamente 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 expresa en el artículo 5 en relación a “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 en relación a cómo interpretar y aplicar su planteos. 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, G., 2005 p. 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 en 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.

Partimos de la *hipótesis[iii]* 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.

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 ám-

bito 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. En relación al tiempo, se trata de un diseño transversal, ya que interesa abordar el tema desde una aproximación a la realidad que hoy se plantea en torno a la misma. 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 fue a la búsqueda de qué dicen las 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 las protagonistas con el objeto de estudio, de los datos que emergieron en el proceso.

Como universo y unidad de análisis se tomó a las maestras de Educación Inicial del ámbito público que trabajan con niños y niñas de 3 a 5 años en la ciudad de Montevideo. Esto se debe a la necesaria delimitación del universo y dado que nuestro país la mayoría de la población infantil en estas edades asiste estas instituciones (cobertura: 54,4 % OPP/AGEV/MIDES, 2009, p.41).

MÉTODO:

Se elige como método la realización de grupos de discusión porque se ajusta al objeto de la investigación, en la medida en que buscamos percepciones, líneas argumentales a partir de producciones discursivas concretas, "es como un modo de oír a la gente y aprender de ella" (Morgan, 1998, p. 9 citado por Martínez, M., r: 2007 p.5) 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. L, Lima, S. r.2010 p. 8).

Se implementaron 4 grupos teniendo en cuenta las siguientes variables: edad, antigüedad en la función, plan de formación y contexto donde trabajan. 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 '92) y antigüedad en el cargo. Dado los argumentos planteados por Cam-

bón y De León, en relación a 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 socio- cultural crítico -CSC- o de contexto favorable -CF.[iv]

ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS:

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. Las unidades de registro se clasificaron conceptualmente en categorías centrales y de segundo orden (subcategorías), cada una de las cuales fue definida operacionalmente. La jerarquización de las ideas producidas permitió una estructuración y llevó a una categorización axial, en 5 dimensiones conceptuales: 1- Noción de Autonomía Progresiva (AP); 2- El papel del Jardín de Infantes en la Promoción de la AP; 3- Referentes para la interpretación de la AP; 4- Articulación de la AP con la CDN; 5- El rol de garantes de los Derechos de Infancia.

En las tablas que sistematizan los datos (Tablas tipo 1), se le asigna un código de color a las unidades de registro.

Dimensión conceptual 1- NOCIÓN DE AUTONOMÍA PROGRESIVA				
Preg.	Grupo	Categoría	Sub- categoría	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

Se confeccionan otras tablas que permiten visualizar la cantidad de unidades de registro que surgen en cada unidad temática (Tablas tipo 2)

1.a. Desarrollo de capacidades	< 35CSC	> 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

Desde la organización final de la información se realizó un INVENTARIO de cada dimensión conceptual que se ilustra en el siguiente ejemplo:

Dimensión conceptual 1- NOCIÓN DE AUTONOMÍA PROGRESIVA:	
a. <u>Desarrollo de Capacidades que definen la AP</u> 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. <u>Noción de Progresiva:</u> ideas que definen porqué 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. <u>Base sobre la que se construye la AP:</u> 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

CONCLUSIONES:

- Las dificultades de interpretación e implementación del enfoque de derechos también se constatan en el ámbito de la Educación Inicial. Pero la brecha entre discurso de derechos y práctica concreta parece darse en el sentido contrario de lo que se observa entre otros ámbitos institucionales
- Se interpreta la AP 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.
- Esto es coincidente con la concepción de infancia que sustenta la CDN, pero no se ha podido conceptualizar desde una perspectiva de Derechos.
- 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.
- Se identifican una cantidad y variedad de acciones que realizan las maestras de promoción de la AP, que pueden ser un buen punto de partida para una mayor vinculación. Aunque la formación y el programa actual no parecen hacer énfasis en ello.
- 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.
- La formación no parece ser un factor fundamental que contribuya a la interpretación de la AP ni a la integración

de una perspectiva de Derechos de Infancia.

- Con respecto a las variables que se tuvieron en cuenta para la conformación de los grupos de discusión, no se observaron grandes diferencias que, apoyadas en un análisis comparativo, puedan destacarse al momento de hacer las conclusiones generales.

- La autopercepción de las maestras como garantes de los derechos de infancia no es clara y 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 el rol de garantes de los Derechos de Infancia e identificar las acciones garantistas que realizan.

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.

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. p. 8)

Por todo lo expuesto en este estudio 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.

NOTAS

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

[ii] Esto se pudo constatar en la actividad realizada en el marco de la Maestría de Derechos de Infancia y Políticas Públicas como figura en el 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. De León, D. y Etchebehere, G.; 2006.

[iii] Esto se pudo constatar en la actividad realizada en el marco de la Maestría de Derechos de Infancia y Políticas Públicas como figura en el 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. De León, D. y Etchebehere, G.; 2006.

[iv] 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.

BIBLIOGRAFÍA

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

Administración Nacional de Educación Pública (1997), Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática, 6to año Enseñanza Primaria, 199, Montevideo, UMRE- ANEP/BIRF-Proyecto MECAEP.

Administración Nacional de Educación Pública (1998), Ley 17015, Educación Inicial Referente a la que se dispensa a niños menores de seis años, 29/11/98, Montevideo, ANEP

Administración Nacional de Educación Pública (2003), Documento de referencia para una Educación en Valores, Montevideo, ANEP.

Administración Nacional de Educación Pública (2004), Plan de Formación Inicial de Maestros, Montevideo, ANEP.

Administración Nacional de Educación Pública (2008), Programa de Educación Inicial y Primaria, Montevideo, ANEP.

Administración Nacional de Educación Pública (2008), Ley General de Educación Ley N° 18.437

Bedregal, P. & Pardo, M. (2004), “Desarrollo infantil temprano y derechos del niño”, Serie Reflexiones: Infancia y Adolescencia, 1, Chile, UNICEF.

Cardozo, A. & Guerra, V. (1994), Comenzando los vínculos, Montevideo, Roca Viva.

Cambón, V. & 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.

Cambón, V. & De León, D. (2008), Acerca de la vulneración en el trabajo docente, Montevideo, Psicolibros universitario.

Cillero Bruñol, M. (1998?), “Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios”, Derecho a tener Derecho, Vol. 4, Montevideo, UNICEF, IIN, Fundación Ayrton Senna.

Cillero Bruñol, M (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 N° 17/2002, http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_17_esp.pdf

De León, D. & 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), UdelaR & UNICEF, Montevideo.

De León, D., Etchebehere, G., González, R., & Pierri, L. (2005), “Trabajo de Campo sobre Primera Infancia”, (Informe final no publicado para la Maestría de Derechos de Infancia y políticas Públicas), UdelaR & UNICEF, Montevideo.

Ducastella, C. & Eiras, L. (2006), “La construcción de la autonomía para la vida familiar, social y laboral”, Fundación Juancho Reale, <http://www.calidadmayor.com.ar/referencias/IVJornadasUniDisca/Trabajoscompletos/fa miliaydiscapacidad/DucastellaEirasTC.doc>?

Espinoza, M. & 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), UdelaR & UNICEF, Montevideo.

Etchebehere, G. (2005), “Autonomía Progresiva y Derechos de Infancia”, (Ensayo no publicado para el Módulo 3 de la Maestría Derechos de Infancia y políticas Públicas), UdelaR & UNICEF, Montevideo.

Etchebehere, G. et al. (2007), La Educación Inicial: perspectivas, desafíos y acciones, Montevideo, Tradinco.

Etchebehere, G. et al. (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], SCEAM, UdelaR, Montevideo.

García Méndez, E. (2001), “La dimensión política de la responsabilidad penal de los adolescentes en América Latina”, Revista Justicia y Derechos del Niño, 3

García Méndez, E. (1998?), “Infancia, Ley y democracia: una cuestión de justicia”, Derecho a tener Derecho, Vol. 4, Montevideo, UNICEF- IIN, Fundación Ayrton Senna.

García Méndez, E. (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 el 26 de noviembre de 2004), Montevideo, UdelaR, Facultad de Psicología.

Guerra, V. (2008), “Alegato por el desamor de la cuidadora”, II Jornadas del servicio de Educación Inicial. Investigaciones actua-

- les en Primera Infancia y en el ámbito de la Educación Inicial [CD], Montevideo, UdelAR, CSIC & Facultad de Psicología.
- GIEP (1996), "Desarrollo del niño de 0 a 5 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, Uruguay, Revista Coordinadora de Psicólogos del Uruguay.
- 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, IMM-UNDP.
- Hebe Chockler, M. (s.d), El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano, Eubios.net: per una cultura dello scambio, ?http://www.eubios.net/index.php?sid=272?
- Ibáñez, J. (1996), "Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión", En García, M. Ibáñez, J. y Alvira, F. (Ed.), 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, ?http://ipes.anep.edu.uy/?
- IMM-ODM (2007), Memoria Montevideo Consulta, Seminario Regional ODM En el marco del Plan de acción para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio, Montevideo, IMM-UNDP.
- Ivaldi, E. (2008, febrero), "Dialogando con Mari Carmen Díez Navarro", Revista Quehacer educativo.
- 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° 36, Fundación Bernard Van Leer, La Haya, Países Bajos.
- Lansdown, G (2004), "La participación y los niños más pequeños", Revista Espacio para la infancia, N° 22, Fundación Bernard Van Leer, La Haya, Países Bajos.
- Martínez Miguélez, M. (s.d), Los grupos focales de discusión como método de investigación, ?http://prof.usd.ve/miguelm/gruposfocales.html?
- Ministerio de Educación y Cultura (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, ?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 semidirectiva y la discusión de grupo", En García, M. Ibáñez, J. & Alvira, F. (Ed.), El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas cualitativas de investigación social, Madrid, Alianza Universidad.
- Osses Bustingorry S., Sánchez Tapia I. & 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/S0718-0705200600010007
- OPP, AGEV & MIDES (2009), Reporte Social 2009. Principales características del Uruguay Social.
- Peralta, Ma. Victoria. (2001), "¿Nuevos paradigmas en la pedagogía infantil del siglo XXI?", Simposio Mundial de Educación Parvularia, Santiago de Chile.
- Peralta, Ma. Victoria (2001), "La educación de los niños en sus primeros dos años de vida: avances y desafíos frente al nuevo siglo", Revista 0 a 5, 4 (35).
- Peralta, O (1999), "El rol del contexto en el desarrollo cognitivo", Revista 0 a 5, 2 (14).
- Pérez Andres, P. (2002), "Editorial sobre la metodología cualitativa", Revista española de Salud Pública, 76 (5).
- Petingi, P (2003, agosto), "La educación antes de los tres años", Quehacer Educativo, 55-59.
- Piaget, J. (1997), Seis estudios de Psicología, Barcelona, Seix Barral.
- Porta, L. Silva, M, La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa, Universidad Nacional de Mar del Plata/Universidad Nacional de la Patagonia Austral, ?http://www.investigacioncualitativa.es/Paginas/Articulos/investigacioncualitativa/PortaSilva.pdf. 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 (2001), "Escuelas Infantiles de Regio Emilia: Historia, filosofía y un proyecto de trabajo", Revista O a 5, 33
- Rinaldi, C. et al (2001), "Los pensamientos que apoyan a la acción educativa", Revista 0 a 5, 33.
- 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., Martín-Crespo Blanco, C. (2007), "El muestreo en la investigación cualitativa", Nure Investigación, n° 27, ?http://www.fuden.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/FMetodologica_27.pdf, 2010?.
- Servicio Paz y Justicia (2002), Encuentro Educar-nos en valores, "Educación y Derechos Humanos", Cuadernos para docentes, 14 (44).
- Spaggiari, S. (1995), Presentación, En Escuelas infantiles de Regio Emilia. La inteligencia se construye usándola, Madrid, Morata.
- Stalla, A. M. (2007), "Experiencias y situación de la Educación de 0 a 3 años en Uruguay", En Simposio OEA, México.
- Ulrikisen de Viñar, M. (2005), "Construcción de la subjetividad del niño. Algunas pautas para organizar una perspectiva", Revista uruguaya de psicoanálisis, N° 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.
- UNICEF (2005), Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia en Uruguay 2005, Montevideo.
- UNICEF (2005), Estado Mundial de la Infancia.
- UNICEF (2000), Planificación Quinquenal, 2002-2005.
- Winnicott, D. (1980), Los procesos de maduración y el ambiente facilitador, Buenos Aires, Paidós.