



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

 **Facultad de
Psicología**
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

Ensayo Académico.

Infancias y promoción de la participación a través de la implementación de talleres con títeres en el aula escolar.

Estudiante: Giovanna Bessonart.

C.I. 4.525.047-6

Tutora: Mag. Psic. Gabby Recto

Revisora: Prof. Agda. Dra Gabriela Etchebehere.

Montevideo, 30 de julio de 2020

Índice	2
Introducción	3
Desarrollo	11
- Aproximaciones históricas en relación a las infancias	11
- Infancias hoy: del objeto al sujeto de derecho	17
- A propósito de la participación infantil hoy	21
- Contexto escolar y participación	24
- Creación colectiva en el aula, construir en el encuentro	27
- Títeres y taller en el aula como herramientas habilitadoras de procesos participativos	32
Reflexiones finales	35
Referencias bibliográficas	38

Introducción

El presente Ensayo corresponde al Trabajo Final de Grado de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República (Udelar). El tema central del mismo se enfoca en la participación infantil dentro del aula en un contexto educativo formal, articulándose con la utilización del títere como herramienta habilitadora de procesos participativos.

Para su producción realicé una revisión bibliográfica y visitas a sitios webs como; Scielo, Redalyc, Portal Timbó, y Revistas Electrónicas de Educación y Psicología, Revista de Educación, Revista Latino-Americana de metodología de las Ciencias Sociales, acompañada con la investigación en producciones dedicadas al desarrollo del arte de los títeres en todas sus formas y expresiones.

En un primer momento, comenzaré por un acercamiento a las diferentes nociones de infancias a través de un recorrido histórico, focalizando la producción académica de diferentes autores y autoras: Aries (1986); Carli (1999); Salinas (2001); Quinteros (2003); Brito (2004); Aguila (2005); Jaramillo (2007); Pernil, Gutiérrez (2013); Alzate (2014) y Norozi (2016) .

En una segunda instancia, abordaré la temática de la participación de los niños y de las niñas hoy y su promoción en el aula escolar. Para ello recurriré a diversas fuentes teóricas, a modo de ir profundizando en dicho tema. Mi posicionamiento frente al tema será siempre desde una concepción del reconocimiento del ejercicio de derechos, remitiéndome a la Convención de los Derechos del Niño.

Por último, en el desarrollo del mismo, intentaré entrelazar, el método de la creación colectiva, el títere como herramienta habilitadora de procesos participativos, y la metodología de taller como el dispositivo privilegiado para estimular el protagonismo y la actitud crítica en niños y niñas.

Esta metodología se instrumentó en la práctica de pre-grado de la Facultad de Psicología de la Udelar, a través de una pasantía en territorio que parte del Programa de Información y Educación preventiva del uso problemático de drogas y promoción de la salud: “Mi aula es un retablo”. Este Programa, tiene como eje central la promoción del derecho a la participación - artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño -. impulsando la educación participativa dentro del sistema educativo.

El Programa habilita la participación a través de espacios de enseñanza-aprendizaje que articulen contenidos teóricos y prácticos, orientados a la creación colectiva en la producción de una obra de títeres. Los talleres se llevaron a cabo en un espacio áulico, en un sexto grado de una escuela pública de la ciudad de Montevideo.

La incorporación de los Títeres como núcleo de aprendizaje, permite incluir las vivencias, jerarquizar los puntos clave, fomentar la capacidad analítica, desarrollar la creatividad, incrementar la autoestima, y participar de un proceso del que todos serán responsables de la toma de decisiones. (Recto, 2015, p.18)

La elección del tema de este Ensayo surge a partir del itinerario personal que recorro y construyo en el encuentro con otros y de la experiencia vivenciada en la práctica antes mencionada, que me conduce a la búsqueda de conocimientos en relación a la promoción de procesos participativos en niños y niñas.

Me he cuestionado en reiteradas oportunidades: ¿Qué mundo queremos? Esta pregunta, me invita a reflexionar sobre cuál es el rol de la participación como posible

afección en la mirada del mundo del que somos parte; concebida, como acción transformadora, que interpele y cuestione al paradigma hegemónico e individualista y que habilite a pensarnos en colectivo. Según Jaques (2013) esta configuración de nuevos sentidos “Requiere un cambio de conducta, es el cambio de mi propia interioridad, de mi propio espacio. Es este enfoque paradigmático de la inter-dependencia y del nosotros, donde aflora un espacio de afección mutua en el sentido de la participación” (p. 3)

En el recorrido personal construido estos años como estudiante de Licenciatura en Psicología, he tenido posibilidades de experimentar, gustar y proyectar diversas situaciones desarrolladas en diferentes contextos escolares. Reconociendo que, para llevar adelante procesos habilitadores a la participación activa de niños y niñas, se requiere el compromiso e involucramiento de la comunidad educativa toda.

Según Maritza Montero (2004):

Una comunidad es un grupo en constante transformación y evolución (su tamaño puede variar), que en su interrelación genera un sentido de pertenencia e identidad social, tomando sus integrantes conciencia de sí como grupo, y fortaleciéndose como unidad y potencialidad social. (p.100)

Por su parte, al referirse a comunidad educativa, autores como Roa y Torres (2014) expresan lo siguiente:

La comunidad educativa no es la comunidad de corte societal y reglamentada por normas, es o se desea una comunidad de carácter democrático, donde los diferentes estamentos que la componen puedan ejercer el derecho real a la participación; es decir, la toma de decisiones en pro de mejorar no solo la comunidad educativa de orden interno, sino de afectar el contexto social en el cual está inmersa la escuela. (p.6)

En diálogo con los autores, entiendo a la comunidad educativa como el conjunto de todas las personas que forman parte, afectan y son afectadas por el ámbito educativo.

Integrantes, niños, niñas, docentes y no docentes, directivos, familias y el barrio del que forma parte la institución, están en una dinámica de constante transformación de relaciones vinculares.

Deleuze (2015) establece que, el ser humano es en relación y que las experiencias suceden en un movimiento de pliegues. Lo que está plegado, está implicado en algo, un pliegue posibilita que el adentro se vuelva afuera y viceversa. En estos pliegues se configura la subjetivación, en ellos no hay separación de las partes, las mismas son distinguibles y singulares pero en relación.

Se considera indispensable la presencia de adultos generadores de cambio, comprometidos en promover y habilitar el ejercicio del derecho a la participación de niños y niñas. Cabe preguntarse: ¿Por qué es indispensable?, ¿para qué lo es? ¿Es posible la participación desde una concepción de las infancias que se sitúa frente al niño y la niña como meros receptores? ¿Ejercitar la participación habilita al niño y a la niña al desarrollo de un pensamiento crítico? ¿Realizar actividades utilizando títeres, motiva la participación de los niños y niñas en el aula?

He podido visualizar, vivenciar y reflexionar, sobre como en algunas praxis educativas, niños y niñas se ven relegados de su derecho a participar. Cuando esto sucede, se les adjudica el lugar de sujetos pasivos y receptivos, limitando las oportunidades de que sean protagonistas. En relación a ello me cuestiono: ¿Cuál es la relevancia de utilizar metodologías de trabajo promotoras de procesos participativos dentro del aula? ¿Estar presente en el aula, garantiza la participación protagónica? ¿Cuál es la incidencia de la participación activa de niños y niñas en el desarrollo del pensamiento crítico? ¿Cuál es la importancia de la participación infantil a nivel psicológico?

Manfred y Martínez (2009) en referencia a la participación, establecen la relevancia del rol protagónico; “La participación protagónica exige un nivel de organización de los niños, niñas y adolescentes y el desarrollo integral de cada uno de sus miembros, a fin de lograr una participación efectiva y no sólo decorativa” (p. 99)

Cuando hay protagonismo, la participación se vuelve efectiva y de este modo, niños y niñas no reproducen las propuestas pensadas e impartidas por los adultos, sino que a través del rol protagónico, logran crear explorando en forma individual, grupal y colectiva. La misma puede darse en diferentes espacios como por ejemplo en el aula escolar.

¿Por qué el aula como espacio privilegiado para la promoción de procesos participativos?

El concepto de aula no se remite solamente a un espacio físico, es más amplio y abarcativo, ya que se dan en él, un entramado de relaciones entre docentes, alumnos y alumnas; integrando las historias personales, las emociones y los deseos propios de cada uno y de cada una.

El aula, entendida como el espacio de gestión y reflexión de la enseñanza por parte del docente y de los aprendizajes por parte de los alumnos, requiere una postura del docente que busca recursos y estrategias para realizar la transposición de un conocimiento que la cultura ha determinado como válido. (Pérez, Martínez y Ditchekenian, 2017, p.17)

En concordancia con esta cita, reafirmo la idea de aula como espacio propicio para la gestión de métodos y estrategias que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico y la toma de decisiones. En este lugar de encuentros convergen sentires, miradas, gestos, singularidades, diversidad; donde lo que se dice, lo que se escribe en el pizarrón, las correcciones en un cuaderno, son apenas una fracción del entramado vincular que se construye.

En todas las relaciones interpersonales, hay presencia de subjetividad. Concepto que hace referencia a la singularidad humana. Al decir de González Rey (2017): “La subjetividad se define por procesos que son generados por los seres humanos al vivir una experiencia” (p.10). La subjetividad va construyéndose a lo largo de la vida e implica:

Diferentes formas de construcción de significados, de interacción con el universo simbólico-cultural que nos rodea, las diversas maneras de percibir, sentir, pensar, conocer y actuar, las modalidades vinculares, los modelos de vida, los estilos de relación con el pasado y con el futuro, las formas de concebir la articulación entre el individuo (yo) y el colectivo (nosotros). Es parte de los procesos de autoconstrucción de los seres humanos a través de sus prácticas sociales. (Giorgi, 2006, p.2)

Este entramado relacional, produce vínculos intersubjetivos a lo largo del proceso existencial del sujeto, siendo cada encuentro generador de subjetividad. “La subjetividad es al mismo tiempo singular y emergente de las tramas vinculares que la trascienden, con las que el ser humano guarda una relación de sujeto productor y producido”. (Wright, 2014, s/p)

Por lo que la subjetividad es entendida como singularidad y modo de existencia, que se construye básicamente en la relación consigo mismo y con otro, al asumir diversas formas de sentir, pensar y relacionarse.

Reconocer y habilitar a que niños y niñas puedan participar de los asuntos que les incumben, tiene que ver, entre otras cosas con la concepción de infancia. Las representaciones históricas en torno a la misma, han determinado modos de vincularse entre adultos, niños y niñas. Según lo expuesto por Carli (1997) pensar la infancia como construcción social, “supone previamente la posibilidad de que el niño devenga un sujeto social que permanezca vivo, que pueda imaginarse en el futuro, que llegue a tener historia”. (p.4)

La infancia, no ha sido tal como la conocemos hoy, en relación a esto me pregunto; la construcción social de la infancia a través del tiempo, ¿se correlaciona con la promoción de acciones participativas de niños y niñas en el aula? ¿Qué estrategias emplear para contemplar la diversidad de las particularidades individuales de los niños y niñas ? ¿Son los niños y las niñas protagonistas en el ámbito de la comunidad áulica? ¿Por qué impulsar el taller en el aula, como dispositivo para promocionar la participación?

Giorgi (2006) establece que las prácticas que se ejercen a través de dispositivos, producen subjetividades, donde circulan diversos modelos que inciden en la construcción de identidades. A su vez, de las experiencias de vida, surgen aprendizajes que constituyen las conductas de los sujetos.

Es por ello que creo necesario investigar modos que contemplen la diversidad existente en las aulas, que posibiliten que niños y niñas tomen un rol protagónico, integrando componentes como la motivación, la empatía, la escucha y la toma de decisiones. ¿Desde estas relaciones que se producen en el trabajo de aula, hay implicación entre quienes las construimos? ¿Cuál es la implicación en el desempeño de mi tarea?

Pacheco (1991), establece que es necesario “reconocer que los procesos de intervención se desarrollan de modo bidireccionales, nunca van en un solo sentido” . (p.45) Se entiende, que se establecen relaciones donde las personas se encuentran implicadas por el vínculo. Esto sucede de forma integral, desde la historia personal, la ideología predominante, la posición de clase, desde su cultura, sentires y saberes.

En la implicación, la neutralidad objetiva es vista como una utopía, ya que siempre ponemos en juego nuestra subjetividad, nuestra capacidad para percibir, juzgar, argumentar y comunicar por medio del lenguaje un determinado pensamiento.

En el ejercicio de mi tarea profesional, por el mero hecho de ir al encuentro con otras personas, en la construcción del vínculo, el proceso de implicación va a estar presente. En palabras de Fernández, López y Col. (2014) : “La implicación viene con nosotros en tanto sujetos sociohistóricos y políticos, y es activada por el encuentro con el objeto: el otro, los grupos, la institución, etc.”. (p.11)

Ya en los años 80, el Psiquiatra Pichon Riviere, afirmaba que vincularse es la forma en como una persona se relaciona con los demás. En el vínculo, aparecen las esferas cognitivas, emocionales y conductuales singulares, expresadas en la dimensión social. “ El vínculo es siempre un vínculo social, aunque sea con una persona; a través de una relación con esta persona se repiten una historia de vínculos determinados, en el tiempo y en espacios determinados”. (Riviere, 1980, p.47)

Identificar al aula como entretejido de realidades, propicia a que se reconozca que para efectivizar la participación, tendrán relevancia los procesos vinculares y contextuales que la habiliten. Entonces; ¿La participación es una necesidad para el pleno desarrollo psicosocial del ser humano? ¿Cómo generar propuestas que promuevan la participación efectiva de niños y niñas?

Es desde este lugar que me cuestiono sobre el futuro desempeño de mi rol como Licenciada en Psicología, en la búsqueda de una mirada integral sobre las infancias, que contemple y respete las diversas trayectorias de niños y niñas y los empodere en el ejercicio del derecho a la participación.

Es objetivo de este Ensayo, acercar al lector mis interrogantes, proponiendo generar diálogos con los autores seleccionados, procurando dejar planteadas algunas reflexiones a modo de aportes para el abordaje del tema que nos enlaza.

Desarrollo.

Aproximaciones históricas en relación a las Infancias.

Para que pueda ser, he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo
los otros que me dan plena existencia.
Octavio Paz

Resulta pertinente en el desarrollo de este apartado, plantear un breve recorrido histórico, en relación a las concepciones de infancias y al lugar que les ha sido asignado a niños y niñas, desde la perspectiva del derecho a participar.

A lo largo del tiempo, ha prevalecido la tendencia a dividir el transcurso de la vida en etapas, dependiendo del momento histórico, de las creencias del poder político y económico de cada sociedad. El estudio tradicional de la infancia, se ha centrado en conocer los hábitos, las condiciones de vida y la crianza de niños y niñas.

Dentro de cada marco histórico, el concepto de infancia no será otro que el que surja de la actualización de las posibilidades del niño en la convivencia, que vendrá marcada por la sociedad en la que vive, y en la que cada individuo queda afectado, y en cierta manera troquelado en su relación con los demás. (Pernil, Gutiérrez, 2013, p.16)

Mencionar la infancia por sí misma carece de sentido, dado que es una concepción cultural aún inacabada, que ha ido variando, dependiendo del contexto sociocultural y de la percepción que se tenga de la idea de ser niño o niña.

Para el desarrollo de percepción de la infancia es crucial comprender que la idea de que la niñez es socialmente construida se refiere a la comprensión de que la niñez no es un proceso natural, más bien, es la sociedad la que decide cuando un niño es un niño y cuando un niño se convierte en adulto. (Norozi, 2016. p.79)

Antiguamente no se consideraba a la infancia como una etapa diferenciada y con características propias como hoy se la conoce. Según lo expuesto por Alzate (2002), en Grecia (S. IV c.c) los niños nacían para ser hombres útiles y serviciales a la milicia. Por tal motivo se clasificaban al nacer, dependiendo de los atributos que cada uno poseía, a los más fuertes y sanos se les permitía vivir y a los más débiles o con alguna deformación se los mandaba a matar. El poder de decisión absoluta era potestad del padre quien decidía sobre el futuro e incluso sobre la vida de los mismos.

La antigua sociedad tradicional occidental no podía representarse bien al niño y menos aún al adolescente; la duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad, cuando la cría del hombre no puede valerse por sí misma; en cuanto podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía trabajos y juegos. El bebé se convertía enseguida en un hombre joven sin pasar por las etapas de la juventud. (Alzate, 2002, p.6)

Aristóteles (284 -322 a.c) mostraba un interés particular por la educación de los más pequeños que les permitiera ser ciudadanos libres en el futuro. En Grecia clásica se defiende la necesidad de que los varones se escolaricen, primero recibiendo una instrucción informal (hasta la pubertad: leer, escribir, educación física), y después una instrucción formal: literatura, aritmética, filosofía, ciencia. Si bien hubo interés y preocupación por la educación de los niños solo varones, se dejaba en claro que por su condición de infantes tales eran inferiores e incompletos al no poder ser ciudadanos.

Tal connotación de inferioridad, atribuida a la Infancia, justifica que el uso de términos propios para designar al niño sean atribuidos al varón, antes de participar en la vida civil como ciudadano, y a la mujer antes de casarse. Vemos pues como casi siempre las referencias al niño o a situaciones que aparecen homologadas, entrañan una significación de debilidad, de inferioridad, y con matices peyorativos. (Pernil, Gutiérrez, 2013, p.18)

En Roma (S.III a.c) sucedía lo mismo en cuanto a la selección de niños al nacer y con mayor asentamiento en la discriminación de las niñas, ya que éstas no eran útiles para formar parte de las milicias, se disminuye el interés por la educación libre y aparece por objetivo la de formar buenos oradores sustentada en el Derecho Romano. Los inicios de este Derecho en la fase arcaica, se pueden describir como la formación de un Derecho, que según Brito (2004) es: “apropiado para las necesidades de una cohesionada comunidad fundada en la familia sometida a la autoridad de un pater”. (p.22)

El Derecho Romano distinguía entre púberes e impúberes, los hombres entraban a la pubertad a los 14 años y las mujeres a los 12, los hombres pasaban a ser capaces de ejercer el derecho civil mientras que esto no sucedía con las mujeres. A aquellos que no alcanzaban la pubertad, se los distinguía como infantes y los mismos eran considerados incapaces absolutamente, actuando por ellos el padre, quien tenía el poder absoluto sobre dar vida o muerte.

Hasta este período, se da a entender que la infancia no era vista como relevante y a su vez las posibilidades de participación se desvanecían en las decisiones de los adultos.

Pasados los siglos, con el comienzo de la Edad Media (S.V), toma fuerza y se impregna la influencia del cristianismo. Época caracterizada por el control de la iglesia, quien tomó mayores potestades y pasó a ser la institución encargada de la educación. La misma puso el cuerpo como centro del pecado original y su objetivo principal era el de la formación religiosa. Hacer de los niños y niñas servidores de Dios, de la iglesia y de todos sus representantes. Al disolverse los Derechos impuestos de los padres sobre los hijos, cambia la subjetividad familiar tomando el adoctrinamiento cristiano. Aparece la idea de infantes como seres oscuros y perversos, a los cuales había que disciplinar y socializar mediante el castigo y la represión, e incluso para deshacerse de sus angustias se practicaba el abandono.

La infancia perderá, a lo largo de la alta Edad Media y durante bastantes siglos, la acentuada peculiaridad que había adquirido en Roma en la época imperial. Parece como si el hombre de principios de la Edad Media sólo viese en el niño un hombre pequeño o, mejor dicho, un hombre aún más pequeño que pronto se haría, o debería hacerse, un hombre completo: un período de transición bastante breve. En aquel duro ambiente de guerreros, la debilidad que simboliza el niño ya no parecía agradable y gentil. (Alzate, 2004, p.5)

Niños y niñas, fueron considerados y tratados como adultos en miniatura, denominándolos homúnculo, término que hace referencia a hombre pequeño y débil. Esa concepción, hace pensar que lo único que importaba era el desarrollo corporal y la apariencia física, dejándolos desprovistos de las cualidades inherentes a la naturaleza humana, como pensar, sentir y actuar.

En sintonía con las referencias expuestas, se evidencia que el ejercicio de la participación infantil desaparecía en el silencio, situación que los colocaba desde un lugar pasivo, en actitud de recepción y no de intercambio o proposición. ¿Se consideraba entonces que el derecho a la participación era inherente a la adultez y exclusivamente a la adultez masculina?

Entrado el siglo IX se inicia un nuevo período de la historia; el Renacimiento, caracterizado por la corriente humanista, preludio del movimiento científico y resurgimiento del interés sobre educación. Aparece la ambivalencia, todavía niños y niñas no tienen un lugar específico en la sociedad, si bien participaban tanto de las jornadas laborales como del ocio de las actividades adultas.

Ahora ya se ha superado el límite, ha sido descubierta la infancia; y mucho antes que el Emile de Rousseau o el del Versalles de Luis XIV. Hubo un tiempo en que los historiadores tendían a creer que la sensibilidad hacia la infancia no había cambiado nunca,

que era un elemento permanente de la naturaleza humana, o que se remontaba al siglo XVIII, al siglo de las luces. Hoy se sabe que ha tenido una gestación larga y gradual, que ha surgido lentamente en la segunda parte de la Edad Media a partir del siglo XII y XIII, y que se ha impuesto desde el siglo XIV con un movimiento en constante progresión. (Ariés, 1986, p.11)

En este contexto se desarrolla el humanismo, considerado un movimiento intelectual y artístico que rompe con las tradiciones medievales y resalta las cualidades humanas, en pos de darle nuevos sentidos a la vida.

Con este renacimiento del hombre nace la concepción del niño como individuo, con una clara separación de la etapa infantil de la del mundo adulto. De modo que, la distinción y la percepción de las edades del hombre son factores esenciales en la concepción del desarrollo histórico de la familia y la infancia, e implica un cambio de actitudes hacia el niño, dando entrada al mundo afectivo. (Águila, 2005, p.6)

Según los planteamientos arriba señalados, las construcciones sociales en torno a las infancias, posicionaron a niños y niñas en el lugar de objetos y no de sujetos de derecho, disponibles a las necesidades e intereses adultos, con poco o nulo reconocimiento de sus características personales.

En relación a la participación y al uso de la razón, me pregunto; ¿Es que para participar en los espacios sociales en esa época, había una sola manera de saber hacer uso de la razón? ¿La razón era considerada una cualidad exclusivamente de la adultez?

La breve cronología histórica expuesta en torno a las concepciones de infancias me posibilita pensar sobre cuál era el rol que ocupaba la educación formal en referencia a la participación infantil ¿Cómo es que alguien al cual en sus primeros años de vida se lo educa para estar “silenciado” -sin oportunidades de opinión alguna-, logra convertirse en una persona que participe activamente en la sociedad? ¿Los niños y niñas de hoy, se sienten con

derecho a participar en el aula opinando sobre su proceso educativo? ¿Cuánto incide el ejercicio de la participación de niños y niñas en la construcción de su personalidad?

Allport (1986) define a la personalidad como “la organización dinámica, en el interior del individuo, de los sistemas psicofísicos responsables de su conducta y pensamiento característicos” (p. 52). La misma, es un constructo psicológico, su constitución se basa en procesos de identificación a partir de ciertos modelos, que niños y niñas toman de su entorno en relación a las experiencias sociales que les toca vivir y determinan formas de actuar de los individuos frente a las circunstancias que se le presentan.

En este sentido la participación sería la que permite “abrochar” el proceso individual con el social, constituyéndose así en sostén del crecimiento personal del sujeto social. Hernández (1994) distingue tres dimensiones de la participación: ser, tener y tomar.

Ser parte: nos remite al lazo social que une a las personas con todos los espacios colectivos que integra durante el curso de su vida y que juegan un papel básico en la conformación de su identidad.

Tener parte hace referencia al lugar que le dan “mi lugar”, “tu lugar”, “nuestro lugar” desde el cual realizar los intercambios con los demás.

Tomar parte refiere al hacer, conlleva una actitud activa del sujeto que se implica en una acción o toma de decisión que asume su colectivo.

Según estas ideas expuestas por Hernández, la participación refleja la expresión de intereses, necesidades, emociones y experiencias que comenzarán a relacionarse entre sí. El proceso participativo dependerá entonces de las personas, en relación a sus expectativas e intereses y de los procesos subjetivos producidos por los vínculos.

Infancias hoy: del objeto al sujeto de derecho

El niño no vive en un mundo de grandes y de chicos, sino de seres
humanos, muy secundariamente diferenciados por su tamaño.
No vive en un mundo de grandes y pequeñas cosas
. No se entretiene, no trabaja; juega.
Roger Renaud

La modernidad, pareciera ser el punto de partida que da lugar a un nuevo nacimiento de la infancia. “El movimiento de la modernidad empieza a concebir la infancia como una categoría que encierra un mundo de experiencias y expectativas distintas a las del mundo adulto”. (Jaramillo, 2007, p.3)

Con la misma, se originó un nuevo modo de ver el mundo, que antepuso la razón a la religión y habilitó nuevas perspectivas en torno a las formas de concebir a los niños y niñas. Carli (1999) nos dice al respecto “Para los historiadores de la infancia, a partir de la modernidad, la infancia adquirió un status propio como edad diferenciada de la adultez, en cómo el niño se convirtió en objeto de inversión, en heredero de un porvenir”. (p.3)

Comienza el proceso de pedagogización de la infancia y con ella la escolarización e infantilización surgen como fenómenos paralelos y complementarios.

En nuestros días, el niño se ha convertido en un sujeto activo de derechos. Tanto los cambios sociales y políticos experimentados por la sociedad como la aceptación de una nueva representación social de la infancia por parte del mundo adulto han determinado la difusión de una especial sensibilidad sobre la niñez, en la cual se enfatiza el mejoramiento de sus condiciones de vida y se favorece el desarrollo de soluciones a sus problemas. (Salinas, 2001, p.25)

A fines del siglo XX, con la Convención de los Derechos del Niño (C.D.N) de 1989, se propone un cambio de paradigma en torno a la infancia, un enfoque integral basado en el interés superior del niño y de la niña, quienes pasan a ser reconocidos como titulares de sus derechos. En dicho documento, se establecen cuatro principios fundamentales, siendo uno de ellos el derecho a la participación.

Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. (CDN, 1989. Art.12. p.13)

En relación a lo expresado en este artículo me pregunto: ¿Nuestras comunidades educativas, generan posibilidades para el ejercicio de este derecho?

El enfoque de derechos de esta Convención, propone un cambio en referencia a la concepción tradicional de la infancia, constituyendo a niños y niñas, como actores sociales. "Una concepción de infancia que parta del reconocimiento de los derechos de la niñez, conlleva la necesaria transformación de una visión de los niños y niñas como objetos sociales hacia una que los reconozca como sujetos". (Quinteros, 2003, p.61)

Varias son las interrogantes, que me planteo en relación a este enfoque propuesto: ¿El derecho a la participación, se traduce en nuestra sociedad hoy, en concebir a los niños y niñas como verdaderos actores sociales? ¿El ejercicio del derecho a la participación, es realmente para todos y todas dentro de una sociedad? ¿Debo hablar de infancia, o para abordarla hay que considerar el concepto de las infancias ?

Los estudios sistemáticos, coinciden en destacar esta mutación de la experiencia infantil que conmueve a padres y maestros. Si bien no es posible hablar de "la" infancia, sino que "las" infancias refieren siempre a tránsitos múltiples, diferentes y cada vez más afectados por la desigualdad, es posible, sin embargo, situar algunos procesos globales y comunes que la atraviesan. (Carli, 1997, p.5)

No cabe dudas, que durante largo tiempo se abordó la infancia como concepto abstracto y singular. En cambio, hablar de las infancias supone pensar en una mirada desde la pluralidad, teniendo en cuenta así lo heterogéneo y lo dinámico. Se consideran así, las diferentes posibilidades de ser niño o niña, como seres únicos, que van construyendo según una multiplicidad de factores, su propio tránsito por la vida.

Dicker (2009), señala a la infancia como el agotamiento de los universales que atribuyen lo que es y lo que debería ser según los mandatos sociales. Planteando una perspectiva amplia y plural de la infancia moderna nos dice:

Esta pluralización se acentúa en los discursos actuales y da lugar a diversas maneras de referirse al niño y a la niña, de ahí que se habla de infancia hiperrealizada, desrealizada, virtual, niños y niñas adultificados, niñas y niños vulnerables, niños y niñas en riesgo, niños y niñas consumidores. (p.30)

Las ideas anteriormente planteadas, dejan en manifiesto que en la actualidad, se asiste a la tarea de pensar en las infancias como categoría social, haciendo explícita la necesidad de disponer para ello de diversos escenarios para la participación infantil.

Las tramas psicosociales que reflejan el dinamismo de la vida social, se entrelazan en la subjetividad y su potencialidad para el cambio. ¿Cómo generar posibilidades de apropiación participativa en la interacción con la diversidad? ¿Qué ocurriría con la participación si homogeneizamos el concepto de infancia?

Situarnos desde el concepto de infancia como noción singularista, genera una óptica hegemónica, estandarizada y estereotipada de la niñez que produce la pérdida de lo diverso. En cambio, reconocer la peculiaridad de cada niño y de cada niña, habilita al desarrollo de prácticas basadas en la promoción de la participación. Esta perspectiva considera que todos y todas somos generadores de cambios dentro del espacio socioeducativo, donde se tejen redes

vinculares en las que estamos implicados desde los distintos roles adoptados. Córdoba, Andrade, Enríquez y Patiño (2017) entienden que:

La red vincular le permite al individuo crear espacios comunes en donde se puede acceder a mayores oportunidades y beneficios, así como también se hace posible compartir un problema con la garantía de obtener una serie de posibilidades y soluciones (...). (p.206)

El concepto de redes, hace referencia a que estamos unidos unos con otros a través de las interacciones que establecemos, construyendo vínculos por medio de lazos afectivos. Es desde la óptica de lo diverso que se construye una visión distinta de la realidad y se posibilita el fortalecimiento de la red vincular, promoviendo que niños y niñas se empoderen y adopten roles participativos. Según Sánchez y González, citados por Córdoba y Col (2017) establecen:

La participación comunitaria es un elemento esencial para el fortalecimiento de la red vincular, ya que permite detectar necesidades y recursos dentro del contexto educativo, identificando el rol de cada individuo para formular estrategias con el fin de conseguir objetivos comunes, favoreciendo la toma de decisiones y responsabilidades de cada agente educativo. (p.207)

Durante el trabajo en talleres con niños y niñas, observé que en ocasiones cuando frente a una dificultad un niño o una niña se frustra, o no logra poner en palabras lo que siente, es necesario promover estrategias que brinden oportunidades de ser escuchados y escuchadas, así como de expresarse tomando palabras prestadas para resolver el obstáculo.

Para ello, es necesario que los adultos empleen estrategias para fortalecer la toma de decisiones e instrumenten dispositivos, disponiendo de herramientas adecuadas, que generen del aula, un espacio garante de procesos participativos, donde niños y niñas puedan intervenir y aportar soluciones efectivas a los problemas que los afectan.

En este tránsito por la Licenciatura en Psicología, y particularmente desde la práctica de pre-grado, reflexiono en relación a hablar del lugar del otro, en el encuentro.

El Ser del Otro es una condición insustituible para que el entendimiento funcione como mecanismo coordinador de la acción comunicativa. Los participantes se ponen de acuerdo acerca de la validez que pretenden para sus emisiones o manifestaciones, es decir que reconocen intersubjetivamente las pretensiones de validez con que unos se presentan frente a otros". (Magendzo, 2006, p. 3)

Desde este lugar, es que la práctica, adquiere un significado para mi como acontecimiento. Para explicarlo, voy a hacer referencia a la etimología propia de la palabra práctica, este vocablo proviene del griego praxis y su significado refiere al "contraste experimental de una teoría" (RAE, 2001). A su vez, hace alusión a las acciones y es considerada como conocimiento que enseña a hacer algo, que me saca de lo rutinario y produce un giro en mi pensamiento, movilizandoo recursos internos y externos que activan diversas competencias; técnicas como el saber, metodológicas en el saber hacer, personales saber ser y sociales en relación a saber participar.

A propósito de la Participación Infantil hoy

Su palabra es el gorjeo de la fuente.
Escucharla con alegría,
cómo escucha la hierba,
el susurro de la cigarra cuando calla la tarde.
Rädda Barmen

En la actualidad, la promoción de la participación infantil, se ha empezado a considerar en varios países latinoamericanos, incentivando su desarrollo en diferentes dimensiones. Como ejemplo podríamos considerar las Asambleas de clase y de escuela en nuestro país, y especialmente la Participación en la Junta Departamental de Montevideo, en el

Parlamento Infantil de las Niñas y los Niños en México, en los Consejos infantiles en Chile, el Proyecto de foros Municipales de niños y niñas en Córdoba, Argentina y los Municipios Escolares en Perú. Propuestas que reconocen a los niños y a las niñas como sujetos de derechos y seres con voz, sentimientos, pensamientos e ideas propias a ser oídos.

Según Gómez (2018) la participación :

Constituye por una parte, una manifestación del derecho a la libertad de expresión como representación del libre pensamiento, al regular expresamente el derecho de los niños a ser oídos en todas las decisiones que puedan afectar su vida futura, y, por otra, el derecho de participación de los niños que no se agota en una o dos actuaciones concretas, sino que debe entenderse como un proceso con permanencia en el tiempo. (p.135)

Hacer referencia a la participación, involucra necesariamente términos como el de democracia y ciudadanía.

Hablar de democracia, según Zuleta (1995), requiere la “aceptación de la angustia de tener que decidir por sí mismo” (p.124). Esta definición aparece en relación a la capacidad autónoma para la toma de decisiones frente a los desafíos que la vida les presenta, ya que ello implica reconocer la pluralidad de pensamiento, de convicciones y visiones del mundo .

Podría decirse entonces que, si niños y niñas se reconocen como actores sociales, desarrollan un alto sentido de pertenencia, justicia y ciudadanía global. Cámara (2012) considera al respecto que: “nos formamos como ciudadanos y ciudadanas en la medida que tenemos la oportunidad de ejercer nuestra participación en el marco de los grupos y comunidades en que estamos implicados.” (p.388)

Focalizarnos en la participación desde el ejercicio de la ciudadanía, habilita una proyección como futuros adultos responsables, mediante la acción comprometida en los temas que los preocupan y sienten propios. Entonces,¿cómo hacer posible que los niños y niñas se conviertan en actores participativos en el aula?

De esta concepción surge la noción del niño y la niña con voz propia, como un actor social capaz de tomar parte en la construcción y en la determinación de su vida y con ello incidir en los vínculos de los que forma parte. (Red Solare, 2006, s/p)

En ocasiones las instituciones educativas, dejan de lado las demandas explícitas e implícitas de niños y niñas, por abocarse al trabajo que plantea el marco curricular o programa. Priorizar únicamente los logros a nivel académico, contribuye a silenciar y opacar las diversas expresiones que emergen de los posibles procesos participativos.

Algunas prácticas educativas se caracterizan por ser pensadas desde la afición por lo académico, donde se buscan resultados medibles, arrojados a partir de evaluaciones estandarizadas. De ahí, la necesidad de generar estrategias que estimulen la autonomía y hagan posible la expresión de singularidad.

Desde mi entender, cuando en el contexto educativo se prioriza que niños y niñas aprendan aquello que estipula el programa escolar, se corre el riesgo de perder la oportunidad de que participen activamente en función de sus propios intereses.

A su vez, si el aula se gestiona desde la mirada adultocentrista, desde el lugar de autoridad y de poder, se interfiere o anula el intercambio bidireccional, configurándose vínculos verticales, productores de acciones no participativas.

Para explicar lo que acontece en la situación planteada anteriormente tomaré el modelo de participación propuesto por Roger Hart (1993). El mismo utiliza la metáfora de la escalera para tipificar el nivel de participación en etapas sucesivas, de niños y niñas. En los primeros tres peldaños de la escalera, aparecen acciones relacionadas a procesos no participativos, como lo son la participación manipulada, la participación decorativa y el simbolismo. En las acciones antes mencionadas se involucra a los niños y niñas para que promuevan una causa de la que no tienen noción.

En este sentido, cuando priman los intereses de los adultos para dotar a niños y niñas de voz, pero con un discurso establecido, se les suprime de la posibilidad de elegir y opinar respecto al tema, configurándose entonces acciones no participativas.

El término de simbolismo, se utiliza aquí para describir aquellos casos en los cuales, aparentemente se les da a los niños la posibilidad de expresarse pero en realidad tienen poca o ninguna incidencia sobre el tema, o sobre el estilo de comunicarlo y poca oportunidad, o ninguna de formular sus propias opiniones. (Hart, 1993, p. 11)

En los cinco peldaños siguientes de la escalera, aparecen acciones participativas. En el cuarto peldaño participan de forma asignada, pero estando informados, es decir que niños y niñas toman un papel significativo y se les brinda la posibilidad de participar activamente. Un quinto peldaño, se da en la participación con consulta, un sexto cuando las decisiones son iniciadas por adultos pero compartidas por niños y niñas. Y en los últimos dos peldaños de la escalera, se ubican las decisiones iniciadas y dirigidas por niños y niñas y las acciones iniciadas exclusivamente por niños y niñas y compartidas con los adultos.

Pareciera que aún hoy, es un constante reto promover acciones participativas donde niños y niñas sean verdaderos protagonistas, ya que la historia de la educación se ha construido desde las miradas adultocentristas. Pensando en relación a la experiencia práctica de pregrado, puede afirmarse que “Mi Aula es un Retablo” es un dispositivo, que promueve acciones participativas que involucran la consulta, la información y la toma de decisiones compartidas, si bien el proceso es iniciado por adultos, la toma de decisiones se realiza en forma conjunta. Ubicándose en el modelo planteado por Hart (1993), a partir de los peldaños que promueven la participación.

“Objetivo: Promover el Derecho a la participación, acordando en forma colectiva cómo se trabajará.”. (Recto, G. 2015, p. 41)

En relación a lo expuesto anteriormente, me cuestiono: ¿Cuál es el rol actual de la escuela en referencia a la participación?

Contexto escolar y Participación

Desde que los seres humanos llegamos al mundo, integramos un tejido de vínculos y relaciones interpersonales, formando parte de diversos contextos de socialización, como lo son la familia y las instituciones educativas.

Uno de esos contextos, el escolar, se convierte en un espacio para la participación privilegiado y determinante, no solo para el aprendizaje de los derechos ya desde la etapa de Educación Infantil, sino también para un ejercicio que propicie el papel activo de la infancia, contribuyendo a que los implicados tomen conciencia de la responsabilidad colectiva en lo que acontece en un contexto en el que son protagonistas. (Mata, Ballesteros y Padilla, 2013, p. 63)

La escuela, debiera funcionar como un espacio propicio de habilitación a ser, adoptando una perspectiva integral que conciba a niños y niñas como sujetos de derecho, que garantice y promueva en la práctica desde el quehacer pedagógico cotidiano, la formación de una cultura ciudadana, cívica y democrática a través de procesos participativos.

La participación siempre supone una afectación del sujeto-constitución, inclusión, producción, compromiso-aunque el grado y el tipo de ella varíen. Precisamente de esta característica deriva la importancia psíquica como herramienta de producción humana, tanto "externa"-referida al poder hacer-, como "interna" -referida al poder ser. (Ferullo, 2006, p. 48)

¿Qué condiciones deberían darse para que las escuelas generen prácticas que promuevan la participación?

Creo necesario que se centre el énfasis de las prácticas escolares en los intereses de los niños y de las niñas, proponiendo proyectos flexibles y habilitadores de espacios de

diálogo y escucha. Un colectivo escolar que basa sus prácticas educativas desde una perspectiva de integralidad, genera praxis que consideran al desarrollo del ser humano como proceso multidimensional, que incluye dimensiones como, la cognitiva, la corpórea y la socioafectiva.

Como parte de procesos en el desarrollo humano, estas dimensiones cumplen una función integral en la sociedad, de modo que la escuela, como ente socializador secundario, debe promover y fortalecer el desarrollo de cada una de estas para contribuir con el desarrollo de la personalidad, la formación del respeto a la vida, facilitar la participación, la adquisición del conocimiento científico y técnico, el fomento de la solidaridad, el desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo y analítico. (Gravini, Porto y Escorcía, 2010, p. 159)

Es posible y de gran necesidad, colocarnos desde una mirada integral del ser humano, ya que esta perspectiva, posibilita a considerar que niños y niñas en contexto escolar, son mucho más que aprendientes o educandos, situando la interacción, el autoaprendizaje, la incorporación de transformaciones y el aprovechamiento de recursos a través de la participación activa.

La escuela debe facilitar espacios en los que los estudiantes puedan poner en práctica la participación. Esto no necesariamente implica iniciar nuevos proyectos, pues la idea es que el estudiante participe en las actividades cotidianas, implicándose y tomando conciencia de la responsabilidad colectiva en todo lo que sucede a su alrededor. (Mata, Ballesteros, y Padilla, 2013, p. 55)

Para que ello acontezca, es fundamental la presencia de adultos creativos, que estén atentos y receptivos a las necesidades de los niños y de las niñas, que sean generadores de cambio y que estimulen el desarrollo del pensamiento crítico.

Entiendo que mi compromiso ético como futura Licenciada en Psicología, podría estar en lograr acompañar a la comunidad educativa y especialmente a los equipos docentes, en el fortalecimiento de acciones que promuevan el ejercicio del derecho a la participación de niños y niñas en las aulas.

Hay un nexo entre participación y la promoción de salud, si entendemos que:

La Participación tiene una triple connotación: por una parte es un derecho en sí mismo, por otra, aporta a la garantía de otros (los demás) derechos y tercero se convierte en un determinante social del proceso de salud, en la medida en que aporta a la construcción del propio proceso de salud (autocuidado), el de la familia, la comunidad y el entorno ambiental (cuidado de los otros y lo otro). (García, et al, 2008, p. 8)

En este sentido, la participación entendida como un determinante social del proceso de salud, tiene que ver con que las personas adquieran control sobre sus propios procesos de salud, mejorando la calidad de vida individual y colectiva. El propiciar procesos participativos, contribuye a que niños y niñas puedan tomar decisiones que impliquen también su autocuidado.

Se busca que quienes participen, comprendan y sientan que son independientes y creativos, protagonistas responsables para trabajar colectivamente por la salud de la comunidad. (Recto, 2015, p.18)

Creación colectiva en el aula, construir en el encuentro.

Construir en el encuentro, según la reconstrucción conceptual de Deleuze (1990) significaría pensarlo como una relación compleja, una relación que comporta líneas heterogéneas expuesto a una transformación instantánea. En la creación colectiva cada quien siente y extrae a su manera experimentando a través de su propio vínculo, a través de las relaciones e interacciones en un nivel horizontal de cooperación.

El método de creación colectiva, surge de la mano del Mtro. Buenaventura (1980), como forma de producción y como cambio de modalidad de las escenas teatrales, donde se configuran vínculos que establecen roles horizontales, sin jerarquías y se le da importancia a lo que acontece en el proceso.

Creación es un término en estrecha relación con el vocablo creatividad. Bang (2013) nos habla del significado de este vocablo como un: “como proceso subjetivo e intersubjetivo complejo es un recurso humano prácticamente inagotable, es una potencia transformadora, liberadora y subjetivante”. (p.21)

Teresa Marín (2009), define a la creación colectiva como; “el conjunto de procesos que permiten realizar una actividad creativa y alcanzar un objetivo común entre varios individuos, que siendo diferentes, comparten motivaciones y experiencias, con independencia de la forma de organización y relación que se establezca entre ellos”. (p. 6)

En la experiencia de la práctica de pre-grado de la Licenciatura; “Mi Aula es un Retablo”, se evidenciaron procesos creativos a través de la escucha de las voces de los creadores, niños y niñas fueron tomando distintos roles durante el desarrollo de los talleres. Donde la importancia de asumir roles, contribuye al grado de compromiso y responsabilidad centrado en la participación activa y expresado en el encuentro colectivo.

En esta metodología de trabajo, se generan instancias de diálogo y de intercambio, se establecen acuerdos y se estimula el desarrollo del pensamiento crítico de los niños y de las niñas. El adulto acompaña, convirtiéndose en guía de los procesos que van emergiendo.

El papel del adulto es de acompañamiento y dinamización en el proceso para que tomen sus decisiones sin imposición o manipulación, adaptándose al ritmo del niño/a. Desde esta perspectiva, para construir espacios para los niños, se postula que deben ser partícipes de su

construcción y para que puedan ejercerla, no basta con dejarlos hablar, sino que hay que escucharlos con la sensibilidad que se merecen. (Puga y Rasee, 2006, p.19)

Podría decirse entonces, que las prácticas de creación colectiva precisan del otro necesariamente. La conformación de lo diverso, se vuelve condición para la producción.

En este proceso, el sujeto actúa en contextos de relación con otros, otros que participan de diversas formas de la acción creativa colectiva y que están también presentes en el sentido subjetivo que la creatividad adquiere para cada uno de ellos. (Bang, 2013, p.22)

En la práctica “Mi Aula es un Retablo”, hay una clara voluntad de poner en juego, las tramas de un modelo de creación conjunta, se produce la obra que luego se pondrá en escena en el retablo, se personifican los títeres. La obra se va hilvanando a través de diversas instancias, dejando suceder la historia en ese proceso colaborativo.

De este modo, “Mi Aula es un retablo” entre tijeras, miradas, colores, escuchas, emociones, va entretejiendo intercambios colectivos que recrean realidades, sentimientos, sueños, fantasías. Narrativas espontáneas de sensaciones, emociones e inquietudes, se convierten en historias que provocan posibilidades de miradas nuevas, de esperanza, de futuro. (Recto, 2015, p.8)

Se producen encuentros donde se escucha y se acompaña haciendo énfasis en los vínculos que habilitan a construir con otros. No se cuestiona la estética, ni el producto final, sino que se fortalece cada logro que va surgiendo. La palabra, la gestualidad, los silencios, las acciones, todo cobra sentido en un pensar en conjunto. “La creación colectiva de la obra establece vínculos y maneras de participación del espectador antes pasivo y contemplativo, los vínculos son necesarios, nos ayudan a pensar y a concebir de manera más completa”. (Toso, 2009,p. 241)

Este Programa, propone un dispositivo de intervención donde hay planificación y desarrollo de estrategias para el cumplimiento de los objetivos que se traza, cada encuentro taller tiene un propósito, crear un personaje, guionar la obra, ponerse de acuerdo en la

creación del retablo, de la escenografía, de la ambientación. De esta manera, esta experiencia participativa, es una invitación a ser.

Aspectos centrales del desarrollo personal como la autoestima, la posibilidad de mantener conductas autónomas, el respeto y la consideración hacia los otros se ven fortalecidos y alimentados con las experiencias participativas que el niño o niña tenga oportunidad de vivir durante su desarrollo. (Giorgi, 2010, p.17)

En este proceso, nada está impuesto, no hay un libreto escrito de antemano, no se reproduce una obra ya hecha, sino que se construye de manera colectiva, se crea, se escribe, se decora, se hace música, emerge el libreto, se canta. Se fortalece la participación y la comunicación asertiva, niños y niñas, logran expresar lo que sienten, lo que les sucede, lo que desean, así como también, comprender los que otros quieren comunicar. Las habilidades comunicativas, contribuyen a mejorar las relaciones interpersonales, promoviendo la capacidad de expresión y entendimiento.

Títeres y taller en el aula como herramientas habilitadoras de procesos participativos.

¿Cómo entiendo la relevancia de trabajar con títeres en el aula ?

El trabajo con títeres es ancestral, ha acompañando al ser humano a lo largo del tiempo. El títere guarda un rastro histórico que lo liga al sujeto y a situaciones de su vida cotidiana a partir de la recreación y manipulación de acontecimientos. Según Castro (2016): “El arte de los títeres es un dispositivo cultural complejo utilizado a través de la historia popular de la humanidad para expresar, comunicar, deconstruir y reconstruir la realidad”. (p. 3)

Los mismos, han servido como medio para hacer oír la voz y el deseo, Rogozinski (2005) los define como :

“(…) objetos inertes que tienen una vida prestada, infundida por el titiritero; él los anima, con su ritual maravilloso, colocándoles el alma en sus cuerpecitos de mentira, transformándolos en seres absolutamente vivos que abren la puerta de nuestro corazón sin pedir permiso y a cuya inocencia nos entregamos desprejuiciadamente. (p.11)

Son un medio de expresión y de creación, que los convierte en una imagen capaz de actuar y representar propicia para su uso en el aula. El títere promueve que niños y niñas tomen roles protagónicos a partir de sus propios intereses y logren de ese modo, efectivizar acciones participativas, más allá de las implicadas en su proceso de aprendizaje.

“ El títere se define como cualquier objeto movido en función dramática”. (Recto, 2015, p. 24). Un títere de dedo, uno de papel, uno de trapo, aparecen allí, impulsando cambios, siendo mediadores entre la realidad psíquica y la externa, entre el ser interior y el ser que exterioriza todos los días en el contexto que habita. De esta manera posibilitan a que niños y niñas, se expresen sobre sus experiencias de vida y construyan su proceso de ver la realidad y de ser. El mismo es considerado por su capacidad simbólica, y su poder transformador.

“El títere es portador del instinto, del deseo, de las pasiones, luchas, códigos y contradicciones universales humanas. Su dramatización es un vehículo de conocimiento, de apertura de conciencia, de expresión emotiva y afectiva por lo que constituye una herramienta de poder transformador”. (Castro, 2016, p.3)

Establecer diálogos en diferentes situaciones, imaginación y creatividad, comunicar sentimientos, tiene que ver con la oportunidad donde se habilite a ser a cada uno y cada una desde su singularidad. Ser con otros y otras, a través de la expresión y la toma de decisiones. Convirtiendo al títere como intermediario y habilitador a que niños y niñas “presten su voz” al personaje y así transmitir aquello que sienten y desean expresar.

A través del juego dramático con títeres, se estimula a que puedan crear y recrear diferentes situaciones, expresar pensamientos y emociones. El títere promueve la participación activa, brindando la posibilidad de expresarse tomando diferentes roles protagónicos.

Por su parte “Mi aula es una Retablo” es un dispositivo que genera espacios de encuentro donde se promueve la sensibilidad y la autoconfianza a través de la libertad de expresión y el trabajo en colectivo.

Al ofrecer al sujeto la posibilidad de crear su marioneta, se le permite recrear simbólicamente la imagen de sí mismo, en este momento el participante se enfrenta a mediar entre el ideal de sí mismo y aquello que se va gestando y no puede controlar, entre el deseo y la realidad toma forma un títere que muestra una parte de aquel que lo creó. (Mesas, 2015, p. 31)

Cada taller, se propone crear puentes de comunicación, motivar el desarrollo de la creatividad, promover la imaginación. En este proceso, se ponen en juego las identidades de niños y niñas, que hacen a su construcción individual y social durante las diversas experiencias que tiene en su vida y en los diversos encuentros con el otro.

La identidad no se presenta como fija e inmóvil sino que se construye como un proceso dinámico, relacional y dialógico, que se desenvuelve siempre en relación a un “otro”. De carácter inestable y múltiple, la identidad no es un producto estático cuya esencia sería inamovible, definida de una vez y para siempre por el sistema cultural y social, sino que es variable y se va configurando a partir de procesos de negociación en el curso de las interacciones cotidianas. (Marcuse, 2011, p.108)

A través de la creación de los personajes, se ponen en juego las identidades. Se observa que cada niño y cada niña, desarrollan diferentes capacidades que no se remiten sólo a la creatividad, sino que también a la expresión, imaginación, escucha, opinión y crítica.

“Los personajes van cimentando un camino, que entre sonrisas y fascinación son contenedores, facilitadores de identidades más seguras”. (Recto, 2015 p. 13)

El teatro de títeres, muestra como a partir de los personajes creados, se establecen puentes entre la fantasía y la realidad, siendo éstos mediadores entre la forma de ver y de estar en el mundo. Transponiendo lo acontecido en la experiencia práctica, puedo entender que la misma, ofrece desde inicio la posibilidad que niños y niñas sean visibilizados, sean escuchados desde lo que son, habilitando a la participación directa en el proceso creador.

¿Por qué el taller de títeres como promotor de la participación efectiva en niños y niñas?

El trabajo en un dispositivo de taller permite a los y las integrantes de dicho espacio ser protagonistas en el proceso de crear, facilitando el encuentro con otros y otras.

El taller en la concepción metodológica de la educación popular es: un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida. (Cano, 2012, p.33)

El taller se define por su función, como lugar de encuentro entre personas, donde se relacionan a través del pensamiento y la acción. Es un dispositivo de trabajo, que se construye necesariamente con otros, para poder lograr un fin o cumplir un objetivo. En el aula, los talleres se llevan a cabo para tratar diferentes temáticas, en el mismo se motivan aspectos intelectuales, afectivos, relacionales. Para que los objetivos sean alcanzados, se generan instancias donde se problematizan situaciones, que habiliten a que niños y niñas desarrollen una mirada crítica-reflexiva de la realidad.

El pensamiento crítico, promueve la capacidad de análisis que habilita distintas interpretaciones y miradas frente a la realidad. Cuando la comprensión de lo que nos rodea se rigidiza se generan miradas estereotipadas, debilitándose las respuestas autónomas y la toma de decisiones.

El taller favorece a la participación efectiva, dando importancia a que niños y niñas puedan expresar sus intereses y deseos, brindando oportunidades que habiliten a participar.

“Por su parte la participación activa favorece la integración e interacción en los grupos de trabajo, ya que cada alumno busca aportar sus conceptos previos para la resolución de problemas que se puedan presentar” (Quinteros, Avila y Olivares 2015, p.67)

Es en este proceso participativo que se ofrece una posibilidad para la socialización y el aprendizaje. El dispositivo genera instancias de diálogo y debate, que favorecen la participación activa de los niños y de las niñas. Instancias que invitan a construir en el encuentro, respetando y escuchando los intereses de todos y todas. “En un espacio educativo, el trabajo con títeres fortalece la apropiación de conocimientos y es comunicacional. Niños, niñas y jóvenes en este proceso son protagonistas, participando de aprendizajes personales y grupales, retroalimentando y favoreciendo el crecimiento”. (Recto, 2015, p.23)

Por su parte, el taller de títeres como creación colectiva en el espacio de aula, los y las implica, los y las compromete dando así, la posibilidad de encontrarse en igualdad de condiciones a partir de los intereses y las capacidades de cada uno y cada una.

Reflexiones finales.

El presente Trabajo Final de Grado, en modalidad de Ensayo, posibilitó pensarme desde el ejercicio de mi rol como docente y del tránsito por la Licenciatura en Psicología. Desplazarme de un rol a otro significa un desafío ético en el compromiso de mi desempeño profesional.

Como futura Licenciada en Psicología, asumo la responsabilidad que implica pensar las intervenciones y acompañar los procesos desde la práctica profesional, para incentivar y garantizar la participación infantil, porque entiendo que ello es relevante para el proceso del desarrollo de las personas.

Entiendo que la participación, concebida como proceso dinámico y complejo, trasciende la perspectiva de derecho y contribuye al estímulo de competencias y habilidades básicas para la vida.

Las experiencias participativas ejercidas durante las infancias, favorecen y estimulan el pensamiento crítico, el cual contribuye a fomentar competencias ciudadanas. Pensar críticamente posibilita seleccionar la información adecuada, para dar respuestas eficaces frente a un problema propio o del entorno. Siendo las competencias ciudadanas el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, que articulados entre sí, hacen posible que se actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.

A participar, se aprende participando y la escuela es un lugar propicio para estimular los procesos participativos si funciona como espacio democrático, y promotor de prácticas donde la participación infantil sea un hecho cotidiano para el ejercicio de derechos y responsabilidades.

El aula, es considerada en este Ensayo, como escenario privilegiado para ejercer la participación. Al fortalecer y trabajar a través de las redes vinculares que en ella se

construyen, se brindan posibilidades de transformación, incrementando los niveles de autonomía e independencia de niños y niñas.

Se estima oportuno plantear, como posible estrategia metodológica de trabajo con niños y niñas, la incorporación del taller de títeres al aula. A través del mismo, por medio del trabajo colaborativo y cooperativo, se observa que se promueven participaciones proactivas. Se generan instancias para que niños y niñas den a conocer sus opiniones, establezcan acuerdos y tomen decisiones, propiciando que ocupen roles protagónicos y sean capaces de actuar como agentes de cambio, tanto a nivel individual como colectivo.

El títere, es concebido como potente generador de efectos transformadores cuya peculiaridad no se agota en la óptica de lo artístico, por medio del mismo se movilizan aspectos relacionales, vivenciales y afectivos. Construirlo implica proyectarse en él con creatividad, brindando características propias queridas y rechazadas.

Cuando los niños o niñas, dramatizan un personaje, son ellos y ellas quienes hablan, quitándole la calidad de objeto y dotándolo de sentidos, dejando fluir lo que quieren expresar, proyectando a través de él, vivencias, sentimientos y deseos.

Conocer, descubrir y explorar las bondades del títere, me invita a valorarlo como una herramienta potente para ser utilizada más allá del contexto de aula y me conduce a la búsqueda y creación de otros escenarios posibles, para que niños y niñas sean tenidos en cuenta en relación a sus intereses y deseos.

La articulación entre el taller de títeres y la participación infantil, fomenta una mirada holística que entrelaza ambas nociones y despliega nuevas posibilidades para la experiencia y relacionamiento con el mundo.

La presente producción académica, me invita a pensar en el futuro ejercicio profesional, adoptando para ello, un posicionamiento que me permita resignificar las

prácticas, replantear los discursos y visualizar posibles acciones para seguir andando, y contribuir desde la Psicología, a fomentar el desarrollo de personas autónomas y capaces de situarse críticamente en el mundo que habitan.

Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos.
Eduardo Galeano

Referencias bibliográficas

Araque, I. (2012) *Los títeres como una herramienta pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. recuperado el 30 de mayo de 2020, de <http://lostiterescomoherramientapedagogica.blogspot.com/2012/12/marco-conceptual.html>

Aguilar, C. (2005). *La infancia en la historia*. Universidad de Málaga, España. Publicado en DÁVILA, P. Y NAYA, L.M. pp 1-10 Recuperado de: <http://romsur.com/edfamiliar/practicased.pdf>

Almeida, J; Martínez, L; Enriquez, M y Figueroa, D (2017) *Tejiendo la red vincular una forma de re-significar la experiencia educativa. Saber, ciencia y libertad*. Vol 12, N° 2, pp 205-219 recuperado de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/1588/1219>

Allport, G. (1986) *Pattern and Growth in Personality, trad. esp. La personalidad. Su configuración y su desarrollo*, Herder, Barcelona.

Alzate, M. (2002). *Concepciones e imágenes de la infancia*. Revista de Ciencias Humanas. N° 28 pp- s/p UTP Colombia. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/e487/cbbedc1e8a95d353a174efc08ca7ad561ce1.pdf>

Alzate, M. (20004). *El “Descubrimiento” de la Infancia. Historia de un sentimiento*. Revista electrónica de Educación y Psicología. N° 1, pp. 1-11 Recuperado de: <http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/view/5299/2583>

Alfageme, E; Cantos, R y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción*. Madrid: Plataformas de Organizaciones de Infancia.

Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

Bang, C; Wajnerman, C. (2010). *Arte y transformación social: la importancia de la creación colectiva en intervenciones comunitarias*. Buenos Aires: Revista argentina de psicología N° 48, pp 89-103. recuperado de http://www.apbarap.com.ar/index.php?aux=edicion_48.html

Bang, C. (2013) *El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva para la transformación social. Creatividad y arte*. Creatividad y Sociedad. N° 20, pp. 1-25 recuperado de <http://www.creatividadysociedad.com/articulos>

Britos, G. (2016). *Persona y derecho*. Revista de fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos. N° 75, pp 5-35 Recuperado el 16 de abril de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802077>

Cámara, A. (2012) *La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana*. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 13, núm. 2, 2012, pp. 380-403 Universidad de Salamanca Salamanca, España

Cano, A. (2012) *La metodología de taller en los procesos de educación popular*. Revista Latino-Americana de metodología de las Ciencias Sociales. Julio-diciembre 2012, vol. 2, no 2, pp. 22-52. Disponible en: <http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/>

Convención de los Derechos del Niño. (2006) UNICEF. Comité español. Rex media. Nuevo siglo.

Cardona, M (2009) *El método de la creación colectiva en la propuesta didáctica del maestro Enrique Buenaventura. Anotaciones históricas sobre su desarrollo*.A. Rhec Vol. 12. No. 12 pp. 105-122

Carli, S. (1999). *De la familia a la escuela: Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires. Ed. Santillana.

Castro Pinzón, R. (2016). *El arte de los títeres y sus aportaciones a la salud y la paz en contextos de conflicto armado y posconflicto* (Trabajo Final de Máster). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España.

COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO 51º período de sesiones Ginebra, 25 de mayo a 12 de junio de 2009. Naciones Unidas.

Deleuze, G (2015) *La subjetivación: curso sobre Foucault*. Buenos Aires. Cactus.

DELEUZE, G.(1989) *El pliegue . Leibniz y el Barroco* Trad. Vásquez Pérez, J. y Larraceleta, U. Barcelona: Ediciones Paidós.

Di Lello, L (2013). “Creación colectiva: el legado de Enrique Buenaventura” de Beatriz J. Rizk. Ed. Atuel, Buenos Aires, 2008”. *La revista del CCC* [en línea]. Septiembre / Diciembre 2013, n° 19 recuperado de <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/449/>. ISSN 1851-3263

Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Fernández, A; López, M.; Borakievich, S; Ojam, E; Cabrera, C. (2014) *La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad*, Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura, 8, Octubre, pp. 5-20.

Ferullo, A (2006) “ *El triángulo de las tres “P”: Psicología, Participación, Poder.*” Paidós, Buenos Aires, Argentina.

García, V. (1998). *Introducción, traducción y notas de Aristóteles*. Madrid, España. Editorial Gredós.

Gavira, A; Dávila, C; Ruiz, F; Burgos, G y Osorio (2016) *Proceso de Participación para la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad. : La experiencia de la Dirección de Promoción y Prevención*. Min. de salud. Bogotá.

Giorgi, V. (2006) *Construcción de la subjetividad en la exclusión*. En: Encare (comp.) Drogas y Exclusión Social. Montevideo: Ed. Atlántica.

Giorgi, V. (2010) *La Participación de Niños, Niñas y Adolescentes en las Américas*. Montevideo. Recuperado de https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=3299

Gómez de la Torre Vargas, M. (2018). *Las implicancias de considerar al niño como sujeto de derecho*. *Revista De Derecho*, (18), 117-137 <https://doi.org/10.22235/rd.v18i2.1703>

González Rey, F. y Mitjans Martínez, M. (2017). *El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico*. Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, Año13, N° 2, pp 3-20 recuperado de http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

Gravini, M; Porto, A y Escorcía, J (2010) *El Psicólogo educativo en la actualidad: un facilitador del desarrollo humano integral*. *Psicogente*, N° 23 : pp. 158-163. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia. recuperado de <http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psico>.

Gutiérrez, A ; Pernil, P. (2013). *Historias de la Infancia: itinerarios educativos*. Madrid, España. Uned publicaciones.

Hart, R. (1993) *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF: Ensayos innocenti . N° 4

Jaramillo, L. (2007). Revista Zona Próxima. recuperado de:
<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1687/4634>

Mata, P; Ballesteros, B. y Padilla, M.(2013). *Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje*. Teoría de la educación, 25(2), 49-68.

Manfre, Martínez, (2009) *Infancia y derechos humanos; hacia una ciudadanía participante y protagonista*. Lima, Perú. ed. Elvira Figueroa .

Marcús, J. (2011) *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, ISSN-e 1887-3898, Vol. 5, N° 1, 2011 (Ejemplar dedicado a: Vicisitudes y contingencias), pp107-114 recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2651176>

Mesas, E. (2016). *El títere como herramienta de trabajo en Arteterapia*. Arteterapia. Papeles De Arteterapia Y educación artística Para La inclusión Social, N°10, pp, 301-317 recuperado de https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2015.v10.51698

Montero, M. (2004). *Procesos psicosociales comunitarios*. En: Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Bs. As., Paidós.

Montero, M. (1991) *Concientización, Conversión y Desideologización en el Trabajo Psicosocial Comunitario*. En: Boletín AVEPSO. Vol. XIV, N° 1 pp. 3 -31

Norozi, S. (2016). *Childhood as a social construction*. Roma, Italy. Journal of educational and social research, MCSER publish. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/167978/Recuerdos-Silenciados-Percepcion-de-la-ninez-en-la-Grecia-antigua.pdf?sequence=1>

Oltra Albiach, M. A. (2014). *El títere como objeto educativo: propuestas de definición y tipologías*. *Espacios en Blanco*. Revista de Educación N° 24, pp 35-58.

Pacheco, G (1991) *Aportes para una teoría de la implicación en Psicología Comunitaria*. XXV Congreso Interamericano de Psicología. San José de Costa Rica, 1991 (Inédito)

Pérez, B; Martínez, G; Ditchekenian, R. (2017) *El títere en el aula; guía para padres, educadores y niños*. Fuente: MEC.INAE ; CODICEN.

Pichón-Riviere, E (1980). *Teoría del vínculo*. Selección y revisión de Fernando Taragano. Colección Psicología Contemporánea. Ediciones Nuevas. Buenos Aires.

Puga, E y Rasse, A. (2006) *Habitabilidad de niños y niñas. Estudio, espacio de uso cotidiano* . Pontificio, Universidad Católica de Chile.

Red Solar (2006) *Introducción a la propuesta educativa Reggio Emilia, Una mirada reflexiva hacia la cultura de la Infancia*. Bogotá. recuperado de <http://equidadparalainfancia.org/2006/09/seminario-introduccion>

Roa, C; Torres, W (2014) *¿Comunidad educativa o sociedad educativa?* Educación y ciudad. N° 27, pp 139-146 recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705002L>

Quinteros, G. (2003). *Desarrollo humano e infancia*. Revista Tramas N° 20, pp 61-79. Recuperado de: https://pdfs.semanticscholar.org/c404/dae7184153b88365a7a0a082947d3ae02a93.pdf?_ga=2.144102262.297027989.1585771835-1696396418.1585771835

Quinteros, V; Avila Olivares, S (2015) *Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas* recuperado en <https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n1/2175-3539-pee-21-01-00065.pdf>

Real Academia Española. (2014). Infancia. En Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=LUBWPIO>

Recto, G. (2019). *Títeres, psicología y salud: entretejiendo senderos....* En La hoja del titiritero. N° 3. pp 1- 35. UNIMA 3 Américas.

Recto, G. (2015). *Guía para la implementación del Programa de Información y Educación preventiva del uso problemático de sustancias y promoción de la salud en Primer Nivel de Atención*. Psicolibros Universitario: Asse. Dirección de salud mental y poblaciones vulnerables.

Pichón-Riviére, E. (1984) *El proceso creador. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Salinas, R. (2001). *La historia de la infancia, una historia por hacer*. Revista de Historia Social y de las Mentalidades. N° 5, pp. 11-30 Recuperado de: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/3046>

Quintero, P. y Gallego, A. (2016). *La participación infantil y juvenil en el aula. Una reflexión desde las narrativas docentes de una Institución Pública*. Revista Katharsis. Recuperado de: <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>.

Toso, D. (2009) *Arte público colaborativo- participativo La función pedagógica y transformadora del arte colaborativo*. Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social N°4 pp 239-243 ISSN: 1886-6190

Wright, R (2014) *La función del observador*. El semejante. Año 3, N° 13 pp 173-176 recuperado de <http://www.ronaldowright.com/index.php?limitstart=172>

Zuleta, E (2002) *La participación democrática y su relación con la educación*, Polis, N° 2. PP- S/P recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/8064>

Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia un campo de combate*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta y Corporación Tercer Milenio.