



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



¡Pero yo soy un niño que tiene boca!

Los derechos de niños y niñas desde sus protagonistas:
las necesidades de la primera infancia desde sus propias
voces

Lic. Analía Duarte Libonati

Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas
Facultad de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Derecho,
Facultad de Medicina.
Universidad de la República
Montevideo – Uruguay
Julio de 2022



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



¡Pero yo soy un niño que tiene boca!

Los derechos de niños y niñas desde sus protagonistas:
las necesidades de la primera infancia desde sus propias voces

Lic. Analía Duarte Libonati

Tesis presentada para optar por el título de Magíster en Derechos de Infancia y
Políticas Públicas en el marco del Programa de Maestría en Derechos de Infancia y Políticas
Públicas de la Universidad de la República.

Directora de tesis y Directora académica:
Prof. Agda. Dra. Gabriela Etchebehere Arenas.

Montevideo – Uruguay

Julio de 2022

Duarte, A. ¡Pero yo soy un niño que tiene boca!

INTEGRANTES DEL TRIBUNAL DE DEFENSA DE TESIS

Dedicatoria

*A Tadeo, Milo y Amaia
por enseñarme el camino.*

*A Alejandro
por recorrerlo conmigo.*

*A mis padres,
cuyas voces silenciadas forjaron mi revolución.*

Agradecimientos.

A los niños y niñas de 3 años de los diferentes Jardines de Infantes. Por enseñarme su mundo, por dejarme entrar en él, por confiarme sus pensamientos. Por transformarme en una mejor persona.

A Grisel, Andrea y Nohemí, maestras para los niños y para mí, por dejarme entrar a sus clases y colaborar activamente para el logro de mi trabajo.

A directoras y auxiliares de los Jardines de Infantes, por hacer posible mi trabajo.

A Gabriela, tu confianza me ha llevado a lograr esto. Por ser mi maestra en el ejercicio de la profesión.

A Vital, tu sabiduría ha inspirado este trabajo. Tus enseñanzas me han llevado a transitar este camino. Por la fortuna de contar con tus palabras.

A Ezekiel y Emiliano por seguirme en mis ideas y realizar aportes valiosísimos al trabajo de campo.

A María, Adela y Lola, por ser siempre mi sostén personal, el ancla de mi barco.

A Mariela, por tus mates y tu escucha en los momentos más intensos de la escritura. A Alejandra, Andrea, Nora, Sandra F, Virginia, Esther, Verónica y Cecilia P por sus palabras de aliento siempre.

A Rocío, tu sensibilidad y profesionalidad en la tarea marcaron a fuego mi quehacer.

A Mabela por el hogar, por el sostén y por el abrazo a tiempo.

A Dorelí, por acompañar mi formación en interdisciplina, por tus consejos repletos de sabiduría y por tu amistad.

A Graciela, por tu gran apoyo para este logro.

A Rosario por la lectura final y tus devoluciones generosas y productivas.

A Victoria, por ser mi adulta sensible de escucha. Los adultos también necesitamos ser cobijados con las palabras.

Duarte, A. ¡Pero yo soy un niño que tiene boca!

- Tadeo ahora hay que hacer silencio...no hables.

- ¡Pero yo soy un niño que tiene boca!

Tadeo, 3 años

Aclaración para la lectura: Si bien se tiene en cuenta la perspectiva de género respecto a las expresiones referidas a niñas y niños, para una lectura más ágil se utilizará el genérico “niños” indistintamente. Salvo en momentos donde sea necesario utilizar tal distinción.

Resumen

La presente tesis presenta los resultados de la investigación denominada “Los derechos de niños y niñas desde sus protagonistas: las necesidades de la primera infancia desde sus propias voces”, llevada a cabo en el marco de la Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas, Universidad de la República. La investigación de carácter cualitativa, se realizó con niños y niñas de 3 años de Jardines de Infantes Públicos de Montevideo y Canelones. Tuvo como propósito indagar cuáles son las percepciones y opiniones que tienen los niños de 3 años sobre sus necesidades en relación a su desarrollo y crecimiento. Al mismo tiempo, pretendió conocer si existen diferencias entre dichas percepciones en niños pertenecientes a contextos socioeconómicos y culturales diferentes y entre niños pertenecientes al medio urbano y al medio rural.

A partir de técnicas cualitativas como la observación participante, la conversación-dibujo y la utilización de algunas imágenes ilustrativas, se planificó recabar las voces de los niños referidas a cuatro dimensiones abarcativas de los derechos de infancia: Familia; Salud; Educación y Juego. Estas dimensiones guiaron, en principio, la visibilización de las voces, la co-construcción de los datos y, en gran parte, el procedimiento de análisis de los mismos, que se realizó mediante algunos componentes característicos del análisis de contenido. Los niños respondieron a la pregunta principal *¿Qué cosas necesitan los niños de 3 años, como vos, para crecer*

felices?. Basándose en las respuestas que brindaron los niños, se fueron formulando las preguntas secundarias, relacionadas a las dimensiones previamente mencionadas.

De los resultados obtenidos, se desprenden dos líneas específicas.

Por un lado, la investigación demuestra que los niños son capaces de identificar cuáles son sus necesidades de desarrollo fundamentales, formular sus propias opiniones respecto a ello y expresarlas de manera clara y concisa.

Por otro lado, la investigación evidencia la importancia de considerar un perfil específico de *adulto sensiblemente escucha de las voces de los niños* que se muestre lo suficientemente preparado para escuchar las voces de las infancias y así posicionar a los niños en el centro de su desarrollo y en la garantía de su derecho a ser escuchado.

Dentro de los datos obtenidos en el estudio se destaca que la mayoría de los niños mencionan, en mayor o menor medida, necesidades asociadas a la Familia, la Educación, el Juego y la Salud, añadiendo también necesidades relacionadas con las Condiciones Materiales de Vida y la Identidad.

En este sentido, en sus discursos los niños hablan sobre la Familia, en alusión a los adultos referentes más cercanos y significativos, como una necesidad específica para crecer felices, sanos y fuertes. Éstos aparecen como aquellos quienes les brindan el amor, el cuidado y satisfacen sus necesidades emocionales, físicas y materiales.

Asimismo, los niños traen en sus discursos a las necesidades asociadas a la educación, íntimamente ligadas a la experiencia infantil en relación al Jardín de

Infantes, como un espacio propicio para aprender y para vincularse con los demás niños y adultos.

Mencionan también al Juego, que impregna todos los discursos de los niños en distintos momentos y con diferentes énfasis, como uno de los elementos más importantes dentro de sus necesidades de desarrollo, donde se destaca el juego en solitario y con pares, así como la presencia y ausencia de los adultos en los espacios para el juego infantil.

Asimismo, los niños hablan sobre temas relacionados a la Salud, específicamente con respecto a la Alimentación, presentándola como una de las necesidades que muestra más contraste en la vida cotidiana de los niños. De esta forma conversan sobre alimentos saludables y alimentos chatarra como dos aspectos fuertemente presentes en sus vidas.

De los discursos de los niños también emergen ideas estrechamente vinculadas con la importancia de los bienes materiales, reflejados en la necesidad de una vivienda digna y la posesión de juguetes propios como dos aspectos decisivos para crecer felices.

Por último, los niños traen en sus discursos opiniones acerca de los elementos que componen el concepto de identidad, a través de la importancia de los cumpleaños, las habilidades y capacidades personales y las historias familiares como aspectos fundantes de sus necesidades de desarrollo.

En este sentido, esta investigación evidencia cómo los niños pequeños son personas activas en sus vidas y son poseedores de una gran capacidad para expresar

Duarte, A. ¡Pero yo soy un niño que tiene boca!

cómo en las acciones cotidianas, casi imperceptibles para el adulto, se encuentran las bases de su felicidad, cimientos para un desarrollo integral.

Palabras clave: Primera Infancia, Voces de los niños, Escucha Sensible, Necesidades Infantiles.

Abstract

This thesis presents the results of the research called "The Rights of Children from their protagonists: the needs of early childhood from their own voices", carried out within the framework of the Master's Degree in Children's Rights and Public Policies, University of the Republic. The qualitative research was carried out with 3-year-old children from public kindergartens in Montevideo and Canelones. It was intended to look into what perceptions and opinions 3-year-olds have about their needs regarding their development and growth. At the same time, it sought to know whether there were differences between these perceptions in children belonging to different socio-economic and cultural contexts and between children belonging to rural and urban areas.

Based on qualitative techniques such as participating observation, conversation-drawing and the use of some illustrative images, it was planned to gather the voices of children concerning four dimensions of children's rights: Family; Health; Education and Play. These dimensions guided, in principle, the visibility of the voices, the co-construction of the data and, in large part, the process of analyzing them, which was carried out using some characteristic components of content analysis. The children answered the main question: *What things do 3-year-olds, like you, need to grow up happy?* Based on the responses provided by the children, secondary questions related to the dimensions mentioned above were asked.

From the results obtained, two specific lines emerge.

On the one hand, research shows that children are able to identify what their fundamental developmental needs are, formulate their own views on this and express them clearly and concisely.

On the other hand, the research argues the importance of considering a specific profile of *adult sensitively listening to the voices of children* who demonstrates to be sufficiently prepared to listen to the voices of children and thus place children at the centre of their development and in guaranteeing their right to be heard.

Among the data obtained in the study, it is highlighted that most children mention needs associated with the Family, Education, Play and Health, also adding needs related to the Material Conditions of Life and Identity.

In this sense, in their speeches the children talk about the Family, in allusion to the closest and most significant reference adults, as a specific need to grow up happy, healthy and strong. They appear as those who provide them with love, care and meet their emotional, physical and material needs.

Likewise, children bring in their discourses to the needs associated with education, intimately linked to the children's experience in relation to the Kindergarten, as a space to learn and to bond with others.

They also mention the Play, which permeates all the discourses of children in different moments and with different emphases, as one of the most important elements within their development needs, where solo and peer-to-peer play stands out, as well as the presence and absence of adults in spaces for children's play.

Duarte, A. ¡Pero yo soy un niño que tiene boca!

In addition, children talk about issues related to Health, specifically with respect to Food, presenting it as one of the needs which shows more contrast in the daily lives of children. In this way they talk about healthy foods and junk foods as two aspects strongly present in their lives.

From the children's discourses also emerge ideas closely linked to the importance of material goods in their lives, reflected in the need for decent housing and the possession of their own toys as two decisive aspects to grow up happy.

Finally, children bring in their speeches opinions about the elements that make up the concept of identity, through the importance of birthdays, personal skills, abilities and family histories as founding aspects of their developmental needs.

In this way, this research aims to demonstrate how young children are active people in their lives and are possessed of a great capacity to express how in everyday actions, almost imperceptible to the adult, the bases of their happiness are found, foundations for an integral development.

Keywords: Early Childhood, Children's Voices, Sensitive Listening, Child Needs.

Índice de contenido

Dedicatoria	5
Agradecimientos.	7
Resumen	10
Abstract	14
Índice de contenido	17
Indice de Figuras	21
Introducción.	23
Los derechos de niños y niñas desde sus protagonistas: las necesidades de la primera infancia desde sus propias voces.	23
Capítulo I.	28
El Surgimiento de la Temática de Investigación.	28
Antecedentes	28
Justificación	35
Definición y delimitación del objeto de investigación	39
Problema de Investigación	39
Interrogantes que se Desprenden del Problema de Investigación	40
Objetivos de la investigación	40
Estrategia metodológica.	41
Capítulo II. Marco Conceptual	43
Marco Teórico	43
Desarrollo, necesidades de desarrollo y bienestar infantil en la Primera Infancia	43
El desarrollo como un proceso dinámico íntimamente influenciado por el contexto	45
Las Necesidades Infantiles en la Primera Infancia	53
Necesidades Infantiles y Bienestar Infantil en la primera infancia.	59
Convención de los Derechos del Niño: ver las infancias desde otros lentes.	63
Derechos de Provisión: Familia, Juego, Salud y Educación.	66
Familia.	66
Juego	68

Salud	70
Educación	70
Derechos de Participación: El derecho del niño a ser escuchado en todos los temas que le afecten. Participación desde la primera infancia.	71
El interés superior del niño y la autonomía progresiva como componentes necesarios para la Participación.	72
Participación infantil en la primera infancia.	74
El adulto sensiblemente escucha de las voces de los niños.	89
Escuchar más que oír: hacia una cultura o ética de la escucha.	89
La Escucha y Condiciones para la escucha.	93
Capítulo III.	106
Metodología de Investigación. Aspectos Éticos	106
Historizando: Investigar las infancias	107
Investigar con Niños: Los niños como Co-investigadores	111
El niño como Constructor de Significados.	111
Método y Técnicas de investigación	119
Proceso de Acercamiento a la Cotidianidad de los Niños: Observación Participante.	120
Proceso de Adentrarse en el Pensamiento del Niño: Conversaciones con Niños como Herramienta para la Co-construcción de los Datos en Investigación.	123
Introducción de las preguntas-consigna.	125
El uso de los Mediadores para entablar conversaciones con los niños.	126
Dibujo.	127
Imágenes.	127
Hacer visibles las voces de los niños: Análisis de contenido.	128
Consideraciones éticas.	129
El desafío de la Ética en la investigación con Niños.	129
El niño como Co-constructor de Conocimiento.	129
Aspectos legales en Uruguay.	130
Otros Aspectos a tener en Cuenta en las Investigaciones con Niños.	133
Capítulo IV	135
Estrategia y Desarrollo del Trabajo de Campo.	135
Estrategia	135
Desarrollo del Trabajo de Campo	139
Primer momento: presentación de la investigación.	139
Consentimiento informado de los referentes institucionales.	140
Consentimiento informado de las familias.	141
Asentimiento de participación de los niños.	142
Aspectos generales para el consentimiento de los participantes.	143
Segundo momento: Trabajo de campo.	144

Estrategia de co-construcción de los datos de la investigación y visibilización de las opiniones de los niños.	144
Tercer momento: evaluación del proceso.	147
Devolución de la sistematización de las voces de los niños	148
Aspectos generales del desarrollo del trabajo de campo.	150
Capítulo V.	152
Sobre aquello que los niños dicen que es importante en sus vidas. Presentación de los datos, análisis y discusión.	152
Las opiniones de los niños desde sus voces.	152
Presentación de las voces de los niños en base a las dimensiones propuestas y emergentes.	155
Dimensión 1: Familia	155
Presencia de la familia: “Contar con” la familia o con sus diferentes integrantes [1.1].	158
Los otros referentes afectivos: las mascotas [1.1.b].	162
Funciones de la familia [1.2].	165
Afecto [1.2.a]	166
Alimentación [1.2.b]	168
Ludicidad [1.2.c]	168
Protección y cuidado [1.2.d]	170
La Familia como el contexto esencial para la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño.	171
Dimensión 2: Juego	174
Participantes: quiénes juegan y cómo participan en el juego [2.1].	176
A qué: objetos (juguetes) y juegos [2.2].	180
Espacios para el juego.	186
El juego como propulsor de la confianza en sí mismo.	186
Dimensión 3: Salud: Alimentación.	188
Alimentación saludable [3.1]	190
Alimentación no tan saludable [3.2].	193
Dimensión 4: Educación: Jardín de Infantes	195
Funcionalidad: sirve para...[4.1]	196
Aprender y trabajar [4.1.a]	197
Jugar y divertirse [4.1.b]	198
Un lugar donde recibir alimentos y quedarse un tiempo [4.1.c]	201
Construcción de vínculos afectivos: vida social en la primera infancia [4.2]	202
La maestra como referente afectivo [4.2.a]	203
Los compañeros de clase como referentes afectivos [4.2.b].	203
Dimensión 5: Condiciones de vida.	206
Necesidad de posesión de bienes materiales [5.1] .	208
Necesidad de tener una casa o una vivienda digna [5.1.a].	208

Necesidad de tener sus propios juguetes [5.1.b].	210
Necesidad de posesión de bienes inmateriales: la espiritualidad en la vida de los niños [5.2].	212
Identificación de carencias materiales 5.3	214
Dimensión 6: Identidad	216
Celebración de existencia: el cumpleaños [6.1].	217
Habilidades Personales [6.2]	218
Proyecciones a futuro: cuando sea grande voy a...[6.3]	220
Historia Familiar: lo que existía previamente a la llegada del niño a la familia [6.4]	222
En relación a la historia personal [6.4.a]	222
En relación a la historia familiar previo a su llegada [6.4.b]	223
Discusión de los resultados.	224
Capítulo VI	239
Conclusiones finales y recomendaciones	239
Acerca del proceso de convertirse en un adulto sensiblemente escucha de las voces de los niños	239
Requisitos para convertirse en un adulto sensiblemente escucha de las voces de los niños. Condiciones para la Escucha.	240
Los niños como interlocutores válidos, expertos en sus vidas.	246
Limitaciones, oportunidades y fortalezas encontrados a lo largo de la investigación.	252
Principales contribuciones de la investigación.	255
Recomendaciones	256
Palabras finales	258
Referencias bibliográficas	259
Apéndice	279
Sistematización Voces de los Niños	279

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo bioecológico del Desarrollo Infantil.	50
Figura 2. El paradigma de las necesidades infantiles.	55
Figura 3. Necesidades infantiles en Primera Infancia y Convención de los Derechos del Niño.	58
Figura 4. Principales dimensiones en la medición del Desarrollo y Bienestar Infantil.	62
Figura 5. La Escalera de Participación Infantil.	78
Figura 6. La Pirámide de Participación Infantil.	81
Figura 7. Grados de Participación Infantil.	85
Figura 8. Ciclo de la Escucha Activa.	97
Figura 9. Perfil de un Adulto sensiblemente escucha de las voces del niño.	104
Figura 10. Dimensiones y categorías de análisis.	153
Figura 11. Dimensión Familia, categorías y subcategorías.	155
Figura 12. “Mi mamá, yo y la bebé”. Niña Urbano 5.	157
Figura 13. “Una familia”. Niña Urbano 5.	159
Figura 14. “Papá, mamá, hermano, ella y un pulpo”. Niña Urbano 5.	160
Figura 15. “Papá, mamá y yaya” Niño Rural 3.	161
Figura 16. “Él, una casa y la cucha del perro”. Niño Urbano 1.	162
Figura 17. “Mamá, Papá, Hermanos, Ella, Agua, Sol y Monstruos”. Niña Urbano 5.	167
Figura 18. “Sol, Fuego, Pasto largo y pasto corto, Papá y Yo”. Niño Urbano 5.	169
Figura 19. “Mamá, Papá y Yo” Niña Urbano 5.	170
Figura 20. Dimensión Juego, categorías y subcategorías.	174
Figura 21. “Una princesa jugando a la compu. Princesas Disney”. Niño Rural 3.	176
Figura 22. “Animales”. Niña Rural 3.	184

Figura 23. “Pasto”. Niño Urbano 5.	185
Figura 24. “Un mar”. Niño Urbano 5.	185
Figura 25. Dimensión Salud y sus categorías.	188
Figura 26. “Frutas”. Niña Urbano 1.	190
Figura 27. Dimensión Educación, categorías y subcategorías.	195
Figura 28. “Un tobogán” Niño Rural 3	199
Figura 29 “Un romance” Niño Rural 3.	203
Figura 30. Dimensión Condiciones de vida, categorías y subcategorías.	206
Figura 31. “Una casa” Niña Urbano 5	208
Figura 32. “Papá, Mamá, una Casa y Agujeros para que no salgan” Niña Rural 3	209
Figura 33. “Un auto”. Niño Rural 3.	211
Figura 34. “Un camino” Niños Rural 3	212
Figura 35. “Papá, Mamá y una Casa” Niño Rural 3	214
Figura 36. Dimensión Identidad, categorías y subcategorías.	216
Figura 37. “Una torta de cumpleaños y un gusano” Niña Urbano 1	218
Figura 38. “Cosas que son inteligentes” Niña Urbano 5.	219
Figura 39. “Un bebé” Niña Urbano 1	222

Introducción.

Los derechos de niños y niñas desde sus protagonistas: las necesidades de la primera infancia desde sus propias voces.

Usualmente es muy frecuente escuchar de los adultos que trabajan en el ámbito de la Primera Infancia expresiones tales como “¡qué lindo! ¡Cómo me gustan los niños! ¡Ellos siempre te dicen la verdad! ¡Son tan graciosas las cosas que dicen!”¹. Sin embargo, resulta común observar que no siempre las opiniones y percepciones que tienen los niños sobre sus vidas y sobre lo que les rodea son tomadas en cuenta para impregnar y transformar las prácticas adultas respecto a ellos.

En líneas similares se escuchan opiniones de quienes dicen que los niños no tienen demasiada capacidad para “darse cuenta” o “entender”² las cosas que suceden a su alrededor. Estas opiniones argumentan que su edad es un impedimento para comprender muchas cosas y que, por ende, no pueden tener opiniones propiamente formadas por sí mismos.

Desde esta investigación se desprende que los niños son expertos en sus vidas (Clark y Moss, 2005, 2009; Clark, 2017), que tienen sus propias opiniones elaboradas por sí mismos en base a su experiencia vital, y son capaces de expresarlo de múltiples maneras para enseñar al adulto el sentido de la vida infantil y los diferentes mundos que componen el universo de las infancias.

Sin embargo, escuchar lo que los niños tienen para decir no es una tarea sencilla; requiere convertirse en un *adulto sensiblemente escucha de las voces de los*

¹ Palabras expresadas por maestras de educación inicial de un jardín de infantes de Montevideo, durante la presentación de la investigación a ser realizada.

² Palabras expresadas por diferentes adultos referentes y por maestras de educación inicial en los tres jardines de infantes, durante la presentación de la investigación a ser realizada.

niños, lo que implica que el adulto posea ciertas características tales como motivación para la escucha, ser respetuoso de sus tiempos y de sus opiniones, ser empático y confiable para que el niño pueda sentir que vale la pena abrirse a contar sus sentimientos y percepciones.

A partir de los resultados de la investigación, se desarrolló el constructo de “un adulto sensiblemente escucha de los niños” para describir el perfil necesario que debe cumplir un adulto para salirse del *adultocentrismo* y posicionarse en un *niñocentrismo*. Esta transformación en el posicionamiento le brinda la posibilidad de responder de manera más certera a las necesidades de desarrollo de los niños pequeños y, por lo tanto, ser garante de sus derechos.

Las voces de los niños llevan a pensar que ese cambio de posicionamiento del adulto requiere, fundamental y exclusivamente, de tiempo: tiempo para que el niño deje al adulto entrar en su mundo como parte de un proceso de construcción y conocimiento; y tiempo para que el mismo adulto pueda transitar ese espacio de conocer algo nuevo. Esto indefectiblemente requiere cambiar los lentes con los cuales se mira a los niños.

Por último, a esta tarea poco sencilla de transformarse se le suma aquella relativa a aprehender aquello que los niños dicen, para luego tomarlo en cuenta a la hora de ejercer el rol adulto de cuidados, atención y educación.

Esta investigación llevada adelante con niños de 3 años de tres Jardines de Infantes Públicos, ha sido un camino de aprendizaje personal al mismo tiempo que un desafío nuevo y complejo a nivel académico y profesional. A lo largo del transcurso de la misma, los niños han sido quienes han mostrado el camino a seguir para lograr cultivar las habilidades indispensables que permiten al adulto conocer y comprender su

mundo. Finalmente, este camino ha llevado a descubrir cómo es posible transformarse en un adulto sensiblemente escucha de sus voces.

No ha sido una tarea fácil, por el contrario ha sido un camino intrincado, con avances y retrocesos, un proceso de pensar-hacer-repensar-rehacer. Los niños interpelan al adulto y sus acciones todo el tiempo, y en esa interpelación, justamente, se ha basado esta experiencia de aprendizaje.

Particularmente, esta investigación tuvo como principal propósito visibilizar cuáles son las percepciones y opiniones que tienen los niños de 3 años en relación a sus necesidades de desarrollo y crecimiento. Esto se logró desde la promoción genuina de su derecho a la participación a través de diferentes herramientas metodológicas que permitieron documentar sus respuestas.

Cabe destacar que en la presente investigación se emplea el término *necesidades* para referir a aquellas condiciones que los niños perciben y consideran las más favorables para crecer saludablemente, es decir, las necesidades de desarrollo.

Esto deja a un lado la concepción más clásica de la infancia de las necesidades como carente de autonomía y potencialidad, y se enfoca en la concepción de una infancia de los derechos y capacidades. En este sentido, el cambio de perspectiva hacia una infancia de las capacidades implica considerar a las necesidades en clave de derechos, y a las necesidades de desarrollo como puntales y específicas para el desarrollo integral (Cillero, 1998).

Este concepto reafirma la visión acerca de los niños como personas humanas dotados de habilidades y de voz propia, que poseen necesidades específicas relacionadas a su desarrollo y que son susceptibles de ser protegidas integralmente. Además, frente a las cuales existen obligaciones específicas y concretas que deben ser aseguradas por los adultos (Cillero, 1998; Barudy y Dantagnan, 2010; Lobo, 2008).

En su esencia la palabra “necesidad” proviene del latino *necessitas* y etimológicamente remite a aquello de lo que no se puede prescindir (RAE, 2018). En este sentido, es pertinente considerar que los niños tienen determinadas necesidades propias de su desarrollo, que van cambiando a medida que evolucionan sus capacidades. Éstas, además, involucran las acciones y comportamientos de los adultos que influyen de manera más o menos directa en la vida de los niños.

Por otra parte, la palabra resulta más comprensible para los niños ya que generalmente es un término utilizado en su vida cotidiana, lo que sirvió de gran ayuda para introducirse en la conversación con ellos.

Más adelante se profundizará aún más en esta conceptualización bajo los aportes de diversos autores tales como Ochaita y Espinoza (2004) que plantean las dos necesidades universales fundamentales, a saber salud y autonomía, que se satisfacen en estrecha relación con el contexto en el que el niño nace y crece. En este mismo sentido, Lobo (2008) define las necesidades afectivas y de cuidados corporales, mientras que desde la perspectiva de Barudy y Dantagnan (2010), se plantean las necesidades fisiológicas y las necesidades asociadas al desarrollo psicosocial del niño.

En términos generales todas estas perspectivas que definen a las necesidades infantiles coinciden en el papel central del niño, y el acompañamiento indiscutible del adulto y del contexto como los satisfactores necesarios para su realización.

Por último, cabe remarcar que por la especificidad educativa, locativa y filosófica, la investigación se llevó a cabo con niños de 3 años pertenecientes a Jardines

de Infantes Públicos. Esto se explica en función de que los Jardines de Infantes Públicos abarcan la población de niños de 3, 4 y 5 años -a diferencia de las clases de educación inicial en escuelas públicas que abarcan 4 y 5 años principalmente, siendo excepcionales grupos de 3 años-. Por lo tanto, la elección de trabajar en Jardines de Infantes Públicos radica en la especificidad de su población y metodología, así como en la experiencia de trabajo personal y profesional.

En el transcurso del texto se intentará describir el camino para adentrarse en el mundo infantil y hacer visibles las voces de los niños respecto a lo que ellos necesitan para crecer sanos, fuertes y felices. En el primer capítulo, se destacan los antecedentes que llevaron al abordaje de la temática y que justifican el desarrollo de la investigación, el problema en el que se basa la investigación y los objetivos que se persiguen. En el segundo capítulo, se abordan las conceptualizaciones teóricas que sustentan la investigación. El tercer capítulo desarrolla el diseño metodológico elaborado para la concreción de la investigación, haciendo especial énfasis y con un apartado específico sobre el papel de la ética en la investigación con niños. Luego, el cuarto capítulo describe el camino metodológico que se forjó a lo largo de la investigación y las transformaciones y modificaciones que se sucedieron en el camino. El quinto capítulo retoma las voces de los niños, sus percepciones y opiniones acerca de algunos de los aspectos de sus vidas que se desprenden de las conversaciones. Allí se presenta un análisis de los contenidos y una discusión de los resultados obtenidos. Por último, el sexto capítulo presenta consideraciones finales y recomendaciones.

1. Capítulo I.

El Surgimiento de la Temática de Investigación.

El presente capítulo describe los principales antecedentes que alimentan a esta investigación. A partir del camino recorrido por diferentes estudios relacionados a la temática de estudio se focaliza en la importancia de hacer visibles las voces de las infancias en relación a sus necesidades y percepciones en torno a su desarrollo. En este sentido, el capítulo retoma los principales aportes de investigaciones nacionales e internacionales que se han basado en el paradigma de los Derechos de Infancias para justificar la importancia de escuchar las opiniones de los niños para el trabajo con las primeras infancias.

El capítulo, además, presenta la justificación de la temática de investigación y presenta de manera breve pero concisa la delimitación teórico metodológica del estudio, los objetivos y las preguntas de las que se parte.

1.1 Antecedentes

Comenzar a generar visibilidad sobre las voces de los niños, surge desde el interés personal y académico de escuchar a los niños en relación a lo que tienen para decir sobre sus vidas, necesidades, intereses y sobre todo aquello que los rodea. Esta motivación sigue la línea de pensamiento sobre la importancia de que estas voces sean tenidas en cuenta ante cualquier acción y decisión que se tome vinculada a ellos. Al mismo tiempo, es una resultante de toda una historia y trayectoria de desarrollo profesional y académico como docente universitaria. Gran parte de esta trayectoria ha

tenido, dentro de sus lineamientos de trabajo en Centros de Primera Infancia y Educación Inicial, el encuentro con niños desde la perspectiva de sus derechos priorizando sus voces y tomándolas en cuenta para las intervenciones.

Desde el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano (IPEHD) se han venido realizando diversas intervenciones en este sentido. En el marco de la formación de grado de estudiantes de la Licenciatura en Psicología, se han desarrollado múltiples acciones formativas que han delineado una fructífera producción de conocimientos académicos basados en el paradigma de los Derechos de Infancia. Algunos de estos productos de trabajo han sido editados en librillos temáticos enfocados en la promoción de los derechos de infancia, en los que se destacan posibles intervenciones psicosocioeducativas en Educación Inicial para el trabajo con niños, personal de los centros educativos y familias (Artía, Cambón y Silva, 2012).

Dentro de los antecedentes más relevantes para el acercamiento a la temática sobre la recolección de las voces de los niños, se destaca una investigación liderada por la Organización Mundial para la Educación Preescolar de Suecia (OMEP Suecia) que invitó a OMEP Uruguay -en simultáneo con diferentes filiales de OMEP en el mundo- a entrevistar a niños de primera infancia de diferentes contextos. Este estudio titulado “Las voces de los niños acerca del estado de la Tierra y el Desarrollo sustentable” consistió en indagar acerca de la percepción de los niños sobre el mundo, el medio ambiente y su cuidado. De esta forma, se realizaron instancias de talleres en diferentes centros educativos donde se encontraban trabajando grupos de estudiantes de grado, que realizaron entrevistas a niños de entre 3 y 5 años a través de la imagen del logotipo creada para tal fin. Los niños contaron lo que observaban y brindaron sus

opiniones acerca de cuáles serían las estrategias de cuidado que se deberían tomar como seres humanos en relación al medio ambiente y preservación de los bienes naturales. Esta información fue sistematizada por los estudiantes de psicología y luego fue devuelta a OMEP Uruguay para ser elevada a OMEP Suecia. Los niños remarcaron la importancia de cuidar el medio ambiente, las calles y los lugares donde jugaban, bajo la importancia de que el mundo es el lugar donde las personas viven en familia, crecen, aprenden, y juegan con amigos (Engdhal y Rabusicová, 2010)

Respecto a otro proceso consultivo interesante de destacar como antecedente en la temática, se encuentra la experiencia que desarrolla desde hace varias décadas el Centro Interdisciplinario de Infancia y Pobreza (CIIP) perteneciente al Espacio Interdisciplinario de la Udelar. Dentro de sus valiosos aportes, el más significativo para esta investigación radica en sus teorizaciones y la elaboración de herramientas e indicadores para la valoración del crecimiento, desarrollo, bienestar y pobreza infantil de los niños uruguayos de diferentes sectores sociales. Estas herramientas de investigación involucran la recolección de voces de los niños a través de diferentes métodos, como es el caso de la Encuesta de Medición del Crecimiento, Desarrollo y Bienestar Infantil en niños de 0 a 7 años y sus familias (Canetti, Cerutti y Girona, 2014). Esta encuesta posee un grupo de preguntas diseñadas directamente para ser respondidas por los niños, que indagan acerca de las múltiples dimensiones que abarca el bienestar infantil como, por ejemplo, el bienestar físico, emocional y social. Cabe mencionar que la encuesta forma parte del Sistema Integral de Monitoreo del Crecimiento, Desarrollo y Bienestar Infantil (SINADIBI) que viene siendo elaborado por el CIIP con el fin de convertirse en una fuente de información independiente sobre la situación de la infancia uruguaya, así como también en un insumo para la generación

de conocimiento sobre bienestar infantil, pobreza infantil y sus formas de medirlos. Además, este sistema pretende aportar a la formación teórica y metodológica de recursos académicos sumamente valiosos para el diseño de las políticas públicas de infancia en el país (Canetti, Cerutti y Girona, 2014).

Por otra parte, se destaca otro antecedente relevante en el plano nacional a partir de un estudio realizado sobre la participación infantil en centros educativos materializado en la Tesis de Maestría “Participación Infantil. El Centro de Educación Inicial como ámbito de participación” (De León, 2012). En dicha tesis se sintetiza el trabajo de investigación llevado adelante por el autor sobre la participación infantil en el ámbito educativo, señalando a la Educación Inicial como el ámbito propicio para promover dicha participación. En la pesquisa se identificó y analizó las condiciones que favorecen el desarrollo de la participación infantil en un Centro de Educación Inicial público de Montevideo, tomando en cuenta las concepciones que tienen las maestras acerca de la infancia, la participación infantil y los beneficios de participar tempranamente. Se trata de un estudio de caso en una institución que se plantea un trabajo basado en la Pedagogía de la Escucha de los Centros Infantiles de Reggio Emilia, Italia (Rinaldi, 2006) . La investigación demuestra que las pedagogías que se basan en la participación infantil y la escucha de los niños, resultan muy favorables para la promoción de la autonomía infantil y el desarrollo de la creatividad. El estudio describe una serie de capacidades o competencias adultas habilitantes para la generación de procesos participativos, dentro de los cuales se encuentran la habilidad de adaptación o flexibilidad, el trabajo desde múltiples escenarios, la capacidad de observación y análisis, el trabajo en equipo y la escucha y pregunta continua. Dentro de sus principales aportes, se destaca a la participación desde las edades más tempranas

como un medio y una oportunidad para lograr un mejoramiento en la capacidad expresiva, el empoderamiento infantil y, como consecuencia, la transformación y reconstrucción de la práctica docente, es decir las maneras en las que se enseña y se aprende. Igualmente los resultados surgidos de esta investigación hicieron visible la presencia de los diferentes paradigmas sobre la infancia y su coexistencia en la actualidad. Así se observaron las contradicciones que resultan entre las concepciones de una infancia pasiva, vulnerable y por lo tanto objeto de cuidado, y aquellas concepciones derivadas de los postulados de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 1989) que consideran una infancia activa, con potencialidades y capacidades propias (De León, 2012).

En un sentido similar, se han encontrado algunas iniciativas nacionales que retoman las opiniones de niños y adolescentes en relación a temáticas que les afectan e interesan. Estas iniciativas estimulan el derecho de los niños para asociarse libremente y organizarse para efectuar su derecho a participar. Tal es el caso de los proyectos “Apropiate de tu lugar” (2016) y “Apropia2” (2017) del Programa de Participación Infantil y Adolescente del Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (PROPIA – INAU). En estos proyectos participaron grupos de escuelas, liceos y centros de INAU a quienes se les dio el lugar exclusivo para que niños y adolescentes realizaran propuestas sobre los espacios públicos que conocen y transitan día a día, así como también a sus posibilidades de acceso a los bienes culturales. A través de talleres sobre el "Derecho a la Ciudad", niños y adolescentes elaboraron propuestas que se han convertido en acciones en conjunto con la comunidad, así como también se han presentado a fondos concursables y/o se han elevado a las autoridades competentes a través de cartas y encuentros con los grupos que han participado de estas iniciativas

(PROPIA INAU, 2018). A pesar de que los resultados de dichas iniciativas se muestran contundentes, las mismas se llevaron adelante con la población de infancia y adolescencia (niños desde los 6 años y adolescentes hasta 18 años), no teniendo un mayor desarrollo con la población de primera infancia.

Por otra parte, en el plano regional latinoamericano se han realizado muy pocas investigaciones académicas sobre la visualización de las voces de los niños pequeños, al menos pasibles de ser fácilmente encontradas en el marco de la elaboración de esta tesis. Sin embargo, un antecedente crucial para esta investigación lo aportó Brasil. A través de OMEP Brasil y la Red Nacional para la Primera Infancia de Brasil (RNPI) se han llevado adelante diversas pesquisas cuyo foco se encuentra específicamente en la recolección y sistematización de las voces de los niños de primera infancia como un aporte constitutivo para el diseño de políticas públicas. Particularmente, esta investigación resultó del interés generado del contacto con el trabajo realizado por la RNPI sobre la participación infantil en el marco del diseño e implementación del Plan Nacional para la Primera Infancia en Brasil (PNPI) (RNPI Brasil y Secretaría Ejecutiva OMEP Brasil, 2010). Este trabajo fue de carácter nacional e incluyó a niños de primera infancia como sujetos y co-autores del PNPI. En palabras de los investigadores brasileños “El mirar se transformó en ver; el oír se transformó en escuchar. Viendo y escuchando aprehendemos. (...) La coautoría de los niños y niñas les da la 'autoridad' de decir, de ser oídos, de ser atendidos.” (RNPI, 2010: 3)

En relación al plano internacional, se han llevado adelante numerosas investigaciones relacionadas a la temática que datan desde los años '90 principalmente en Inglaterra y, más recientemente en España. Dentro de los estudios ingleses se

destacan los realizados por Clark y Moss, (2005, 2011), Clark (2017), Alderson (2001; 2005; 2012; 2017), Lancaster (2010), Mayall (1998; 2001; 2005; 2015), McAuliffe (2003; 2005) y Lansdown (2001; 2005; 2011) quienes investigaron la importancia de tomar en consideración las voces de los niños para evaluar las propuestas educativas de los centros educativos, la calidad en la atención y la elaboración de planes de mejora de la misma. Estos estudios han sido muy significativos en materia de diseño e implementación de métodos y herramientas de recolección de las voces infantiles en primera infancia dentro del ámbito educativo. Asimismo todas estas investigaciones han demostrado que los niños tienen sus propias percepciones acerca de lo que consideran una educación y atención de calidad. Ello explica que todos estos estudios concluyen que los niños deben ser considerados interlocutores válidos, con conocimientos específicos en las temáticas que les atañen y, por lo tanto, como expertos en sus vidas (Clark y Moss, 2005).

Por otra parte, dentro de los estudios españoles se destacan los liderados por Argos, Castro y Ezquerro (2011a; 2011b; 2015; 2016) que retoman la idea del niño como investigador, y la tarea del adulto de escuchar sus voces para modificar sus acciones referidas a los niños en el ámbito educativo. Sus estudios están enfocados en la formación de profesionales de la educación infantil (maestros y educadores) desde una perspectiva de escucha activa de los niños y están inspirados en algunas de las investigaciones inglesas ya mencionadas.

Si bien todos estos estudios han sido sumamente inspiradores y relevantes para esta investigación, han significado un gran aporte para desarrollar este campo temático aunque ninguno de ellos ha indagado específicamente la temática de las

necesidades de desarrollo de los niños desde sus propias perspectivas. Esta es la principal razón que ha motivado la presente investigación.

En este sentido, es posible afirmar que a pesar de estas experiencias mencionadas, la existencia de investigaciones y trabajos académicos que recojan las voces de los niños ha sido, y aún sigue siendo, escasa.

Por lo tanto, colocar en el centro de este trabajo la temática es la finalidad principal de esta investigación, la que a su vez intenta ayudar a cambiar la visión que se tiene sobre la primera infancia en la sociedad actual. Además, el estudio también pretende aportar a la posibilidad de empoderar al niño en el papel de agente social que por derecho debe tener, como un participante más de la sociedad y también como investigador, para visibilizarlo efectivamente en el nivel de sujeto de derechos (Argos, Castro y Ezquerro, 2011a; 2011b).

1.2 Justificación

La Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (CDN, Naciones Unidas, 1989) - ratificada por nuestro país en 1990 - con el objetivo de lograr una transformación de la visión adulta sobre la infancia, puso en marcha un nuevo paradigma: reconoce al niño como un sujeto de derecho, con derechos propios por su condición de persona.

De todos los derechos enumerados, quizás el más novedoso esté dado por el derecho a participar desde el nacimiento en las decisiones que afectan su vida y poder expresar su punto de vista sobre las diversas situaciones en las que se le involucra. En los artículos 12 y 13 principalmente, se enfatiza que el niño debe ser escuchado y tenido en cuenta, guiado por el adulto que respete su interés superior (UNICEF, 2010).

La primera infancia es la etapa de la vida donde se suceden más cambios relacionados al desarrollo físico, cognitivo, social y emocional. Es una etapa en sí misma, donde se construye gran parte del cimiento de toda la vida posterior. Desde esta óptica se considera que el desarrollo de los niños se ve directamente influenciado por el ambiente en el cual se gestan, nacen, crecen y viven, el cual puede ser más o menos estimulante, más o menos habilitante, más o menos garantizador. La CDN remarca la importancia de esto a lo largo de todos sus artículos donde se enfatiza sobre el rol de la familia, el Estado y la comunidad para el desarrollo integral del niño (Etchebehere, 2011; Bedregal y Pardo, 2004).

Respecto a la importancia de estos primeros años de vida en el desarrollo de los niños se han desarrollado en nuestro país, en los últimos 15 años enfáticamente, múltiples acciones políticas que toman como población primordial a la primera infancia. Algunas de estas acciones forman parte del diseño de una Estrategia Nacional para la Infancia y Adolescencia 2010-2030 y su Plan de Acción 2010-2015 (ENIA, 2010), que han brindado a la Primera Infancia un lugar cada vez más importante en la academia, políticas públicas, programas y líneas de acción de los organismos nacionales. Estas acciones específicamente se orientan a promover el desarrollo integral del niño, a punto de partida de la garantía de sus derechos desde el nacimiento e incluso desde la gestación.

A más de 30 años de la CDN Uruguay ha podido hacer visible la idea de que los niños son sujetos de derecho y no objetos de protección, sin embargo, aún falta mucho camino por recorrer (UNICEF, 2010; 2012; 2015).

Si bien es cierto que se han logrado grandes avances a nivel país a través de las diferentes modificaciones legislativas en función de la CDN (Ley General de Educación, 2008; Código de la Niñez y Adolescencia, 2004; Ley sobre la Integridad Personal de Niños, Niñas y Adolescentes contra el castigo físico y humillante, 2007; Sistema Nacional Integrado de Cuidados, 2015, entre otros) aún restan muchos desafíos. Entre ellos, el más relevante es hacer visible el hecho de que los niños pequeños son también sujetos de derecho, que desarrollan y ejercen de manera progresiva en función de la evolución de sus capacidades, desde sus propias perspectivas y con capacidad de decisión propia que debe ser considerada y respetada como tal (UNICEF, 2015).

Cabe remarcar a modo de elemento positivo el hecho de que todas estas iniciativas de transformación políticas y sociales a nivel país han generado cambios profundos que podrían ser considerados como toda una “revolución silenciosa” (UNICEF, 2010). Esta revolución se alimenta de las transformaciones que se están sucediendo en el aquí y ahora que no solo repercuten en la infancia actual sino también en futuras generaciones.

A pesar de ello, se requiere del compromiso y accionar de todos y cada uno de los actores tales como el Estado, las comunidades, las familias y los profesionales de las diferentes áreas (educativas, sanitarias, judiciales), para que esta revolución siga sucediéndose y transformando. Por lo tanto, es menester de la Universidad de la República generar contenidos que orienten y apunten a la consolidación de esta revolución.

En esta línea de pensamiento, esta investigación retoma esa bandera de la transformación y se torna pertinente desde el punto de vista académico en el sentido de que intenta contribuir al desarrollo del campo de estudio referido a la Primera Infancia y sus derechos. Esto podría resultar de gran utilidad a la hora de la toma de decisiones políticas referidas a esta población. Asimismo, esta investigación también pretende aportar elementos de relevancia social, en el sentido de que sus resultados intentan contribuir a visibilizar aún más a la Primera Infancia y generar una mayor sensibilidad en la opinión pública en vistas de favorecer una democracia más inclusiva (Baratta, 2007). Para que esto último sea posible, es necesario reconocer socialmente al niño como un ciudadano pleno (y no como un futuro ciudadano) con capacidad para ejercer plenamente sus derechos políticos y de participación que condicionan y garantizan todos los demás derechos. Reconocimiento que, a su vez, debe ser compatible con su identidad como niño diferenciado del adulto, bajo la consideración de que sin tener voz ni poder de decisión en todas las esferas de su vida, no pueden ejercer la necesaria influencia sobre las condiciones para el ejercicio de sus derechos civiles, económicos, sociales y culturales (Baratta, 2007).

Por todos estos motivos, esta investigación se propone en sus objetivos hacer visible el mundo infantil y las múltiples formas de ser niño en la actualidad, y en función de ello poder repensar el papel que cumple el adulto como garante del desarrollo integral del niño y como mediador para el ejercicio de sus derechos.

El fin último que persigue la investigación es demostrar que los niños son capaces, se encuentran siguiendo de cerca todo lo que ocurre a su alrededor y tienen su propia opinión formada, deseos singulares y voluntad particular sobre cada una de las cosas que les toca vivir. A los adultos les hace falta escuchar de manera sincera y

sensible sus voces para poder brindarles el lugar de importancia que realmente poseen (Didonet, 2010).

1.3 Definición y delimitación del objeto de investigación

1.3.1 Problema de Investigación

A partir de la CDN se instaló un nuevo concepto de infancia, presentando al niño como un actor social de pleno derecho, con capacidades, potencialidades y opiniones propiamente formadas. Para que esta nueva concepción de infancia se evidencie en la vida cotidiana se necesita que los niños sean considerados como individuos competentes, como miembros fuertes de la sociedad, con capacidad para opinar y como poseedores de conocimientos e intereses, es decir, como expertos en sus propias vidas (Clark y Moss, 2005; Argos, Castro y Ezquerro, 2011a; 2011b). Para ello resulta imprescindible considerar que los adultos poseen una comprensión limitada acerca de las realidades y experiencias que afectan a los niños en sus vidas (Clark y Moss, 2005) y que su conocimiento está basado en interpretaciones fundadas en sus propias perspectivas adultas de lo que implica la infancia.

Es por ello que esta investigación se plantea indagar sobre cuáles son las percepciones y opiniones que tienen los niños en relación a la familia y comunidad, la salud, la educación y el juego -algunos de los aspectos más constitutivos de la cotidianidad de la infancia- para lograr ampliar la visión que se tiene sobre sus realidades. Al mismo tiempo, se plantea identificar y visualizar las semejanzas y

diferencias que puedan surgir desde distintos grupos de niños pertenecientes a diferentes niveles socioeconómicos y culturales.

1.3.2 Interrogantes que se Desprenden del Problema de Investigación

A partir de los antecedentes relevados que evidencian la escasa producción académica de investigaciones que recojan las voces de los niños en primera infancia, y del problema enunciado, esta investigación pretende responder:

1. ¿Cuáles son las percepciones y opiniones que tienen los niños de 3 años en relación a sus necesidades de desarrollo?
2. ¿Existen diferencias entre las percepciones de los niños pertenecientes a los diferentes contextos socioeconómicos y culturales urbanos?
3. ¿Existen diferencias entre las percepciones de los niños pertenecientes al contexto urbano y al contexto rural?

1.3.3 Objetivos de la investigación

Objetivo General.

Producir conocimiento académico sobre la perspectiva de niños y niñas en relación a sus necesidades y derechos para su desarrollo, en la primera infancia.

Objetivos Específicos.

1. Conocer las opiniones y percepciones niños y niñas de 3 años pertenecientes a jardines de infantes públicos de Montevideo y Canelones, acerca de sus necesidades en cuanto a su desarrollo.

2. Caracterizar y analizar las necesidades identificadas en base a cuatro dimensiones: Familia y Comunidad; Salud; Educación y Jardín de Infantes; y Juego.
3. Identificar y analizar semejanzas y diferencias que puedan surgir desde los distintos grupos de niños pertenecientes a contextos socioeconómicos y culturales diferentes urbanos.
4. Identificar y analizar semejanzas y diferencias que puedan surgir desde los distintos grupos de niños pertenecientes al contexto urbano y rural.

1. Estrategia metodológica.

A partir de los objetivos planteados se propone un diseño metodológico de carácter cualitativo. Para su desarrollo se utilizaron elementos del método etnográfico o etnometodología (Guber, 2001; Corbetta, 2007; Milstein, 2008, 2015) como base para aproximarse a la cotidianidad de los niños en el jardín de infantes, así como sus maneras de pensar, sentir y actuar. Asimismo, se utilizó un diseño de investigación flexible o emergente, lo que permitió elaborar un plan de investigación con el margen necesario para realizar modificaciones o cambios al momento en que se fueron recolectando los datos del campo (Valles, 1999).

Se utilizaron técnicas cualitativas, tales como la observación participante (Guber, 2001) y taller (Valles, 1999; Corbetta, 2007), y técnicas de conversación-dibujo con niños (Corsaro & Rizzo, 1998 en Corbetta, 2007; Rodríguez Pascual, 2006; Clark y Moss, 2005; Mayall, 2000; Valles, 1999). Estas técnicas fueron seleccionadas en función de que contienen las cualidades necesarias para ser consideradas como participativas: son conocidas para los niños, resultan atractivas y de interés y tienen un

componente lúdico llamativo para ellos. Además pueden ser realizadas en grupos o pequeños grupos de niños y eso repercute positivamente en su autoconfianza y la seguridad frente al adulto. Por último, estas técnicas resultan sencillas y económicas para el investigador.

El procedimiento de análisis de datos se llevó adelante mediante la sistematización en categorías temáticas y el análisis de contenido temático (Andréu, 2002; Valles, 1999; Vázquez Sixto, 1996). A pesar de ello el desafío radicó en la interpretación de los datos desde el punto de vista de la perspectiva del niño y no desde el lente del adulto. Esto último, como será explicado más adelante en este trabajo, surgió a partir de la perspectiva metodológica de investigación con niños utilizada en esta investigación, desde la que se enfatizó en la importancia de no sobreinterpretar los resultados desde el único punto de vista del adulto, con sus propios sistemas de códigos y valores, por el contrario abrirse al entendimiento de las voces de las infancias a partir de la información que ellos mismos deciden compartir en el momento de la conversación.

2. Capítulo II. Marco Conceptual

Marco Teórico

El presente capítulo presenta el marco teórico conceptual en el que se basa la investigación.

Comienza presentando, en una primera parte, los principales aportes seleccionados para pensar el desarrollo infantil desde una perspectiva de las necesidades infantiles y el bienestar infantil en clave de Derechos de Infancia.

Más adelante, en la segunda parte del capítulo se describen los aportes de los Derechos de Infancia iniciando un breve pasaje por los derechos de provisión que sustentan la pesquisa. Luego se expone la temática de la participación infantil para desarrollar más enfáticamente el derecho del niño a ser escuchado, a brindar su opinión y ser tomado en consideración en todos los asuntos que lo involucren.

Por último, en la tercera parte del capítulo se desarrolla el constructo teórico sobre un *adulto sensiblemente escucha de las voces de los niños*, el cual constituye uno de los pilares principales de esta investigación.

2.1 Desarrollo, necesidades de desarrollo y bienestar infantil en la Primera

Infancia

Si bien existen varias definiciones sobre la Primera Infancia, en términos generales se describe como la etapa comprendida entre la concepción y los 8 años de edad (Comité de los Derechos del Niño, 2005). Más allá de dónde se coloque el corte etario o el énfasis, se la considera como la primera etapa en la vida de las personas donde se suceden cambios muy vertiginosos a nivel físico, emocional y social. Estos

cambios lo llevan de ser un bebé lleno de posibilidades y potencialidades a ser un sujeto activo en la sociedad en la que nace y crece (Bedregal y Pardo, 2004; Etchebehere, 2011).

Durante sus primeros 5 años el niño aprende cómo funciona el mundo a través de sus acciones y sus experiencias con el ambiente más próximo. En estrecha relación con otras personas, a través de la manipulación de los objetos y la exploración de su entorno mediante acciones de ensayo y error, el niño va desarrollando cada vez más sus habilidades de pensar, observar y escuchar. A medida que sus facultades van evolucionando más y más complejas, estas formas de relacionarse con el mundo se tornan cada vez más abarcativas, volviéndolo progresivamente más autónomo en sus acciones y pensamientos (Papalia, 2010;).

Si bien estos múltiples cambios físicos, psicológicos y emocionales siguen un proceso continuo y más o menos igual para todos los niños, el desarrollo puede ser considerado como un proceso único e irrepetible cargado de hitos o momentos críticos, es decir, como un camino individual que cada niño irá construyendo por sí mismo a partir de momentos esperables y en estrecho contacto con su contexto. En este sentido, el desarrollo infantil no se caracteriza por ser lineal, sino más bien un proceso con avances y retrocesos, continuidades y discontinuidades, que tiene lugar a lo largo de toda la vida (Hidalgo, 2008; Papalia, 2010).

A pesar de ser un camino individual, los niños no lo transitan de manera solitaria: éstos necesitan de la compañía de los adultos que satisfagan en la mayor medida posible sus necesidades y guíen su trayectoria (Ochaíta y Espinosa, 2010; Papalia, 2010; Lobo, 2008). Es por ello que el desarrollo se considera como una trayectoria singular que se construye en compañía de otros, y está íntimamente

influenciado por el contexto en el que el niño nace y crece al mismo tiempo que también influye en éste y lo modifica (Bronfenbrenner, 1979). En este sentido, la trayectoria del desarrollo se construirá a través de la interacción de tres factores principales: por un lado, la etapa de la vida en la que se encuentra el niño; por otro lado, el contexto socio-histórico y cultural en donde crece; y por último, las experiencias personales con las que se enfrenta. Por la naturaleza de los factores, los dos primeros podrían ser considerados factores homogeneizadores del desarrollo, mientras que el tercero podría considerarse como el factor diferenciador, singular, propio de cada persona (Hidalgo, 2008; Papalia, 2010; Vigotsky, 1979).

2.1.1 El desarrollo como un proceso dinámico íntimamente influenciado por el contexto

El Modelo Bioecológico del Desarrollo Humano elaborado por Bronfenbrenner y basado inicialmente en los aportes de Vigotsky (1979; 1987; 2007), define al desarrollo como un fenómeno de continuidad y cambios en las características bio-psicológicas de las personas, tanto a nivel individual como grupal (Bronfenbrenner & Morris, 2007). Desde esta perspectiva, este fenómeno se extiende a lo largo de toda la vida de la persona y se entiende como un conjunto de sistemas que coexisten unos dentro de otros conformando un gran sistema interrelacionado, a modo de unas muñecas rusas (1979). Lo fundamental que explica este modelo radica en cómo el contexto influye directamente en el desarrollo del niño, y al mismo tiempo cómo el niño influye en su propio desarrollo y en el contexto donde nace y crece. Ubica al niño en un lugar de sujeto activo de su desarrollo, con capacidad para influir y transformar su entorno.

Desde la perspectiva del modelo bioecológico, las fuerzas que producen esas modificaciones en las características de los seres humanos, a través de las sucesivas generaciones, son igual de importantes que los cambios en las características propias de la misma persona en el transcurso de su vida.

En términos generales, este modelo del desarrollo está basado en 4 componentes fundamentales que conforman un sistema dinámico y estrechamente interrelacionado:

- 1- el proceso de desarrollo en sí mismo;
- 2- el niño como centro de su desarrollo;
- 3- el contexto donde el niño nace y se desarrolla; y
- 4- el tiempo.

Estos componentes constituyen las principales dimensiones del modelo: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema.

El *proceso* constituye el corazón del modelo y es un constructo que abarca las particulares formas de interacción bidireccionales entre el organismo y el contexto, denominadas como procesos proximales, que operan todo el tiempo como los mecanismos primarios que producen el desarrollo humano. Sin embargo, el poder de estos procesos para influir en el desarrollo está mediado por las características individuales o atributos personales, y por la relación del niño con los contextos más cercanos y el momento socio histórico y cultural en donde los procesos proximales tienen lugar (Bronfenbrenner & Morris, 2007). En este sentido, el temperamento, los recursos personales (habilidades, experiencias, conocimientos y capacidades) y las demandas del niño respecto a su entorno influyen en mayor o menor medida en estos procesos proximales, modificándose. Especialmente en los primeros años de vida,

aunque a través de todo el transcurso vital, el desarrollo humano se constituye a través de interacciones cada vez más complejas y recíprocas que surgen de la interacción entre el niño y su entorno más inmediato, los adultos, los objetos y los símbolos que pertenecen a su contexto. Para que sean realmente efectivas, estas interacciones deben ocurrir con asiduidad en períodos de tiempo regulares y continuos. Por lo tanto, los procesos proximales surgen de las interacciones cercanas como aquellas que se dan en los momentos de alimentación del niño, a través de las acciones de cuidado y sostén, juego entre adultos y niños, relaciones entre pares, momentos de lectura, de aprendizaje de nuevas habilidades, entre otros. La participación en estos procesos interactivos a lo largo del tiempo genera la habilidad, la motivación, el conocimiento y la capacidad para involucrarse en dichas actividades con otros y consigo mismo (Bronfenbrenner y Morris, 2007).

Respecto a la estructura del modelo, un microsistema se define como un conjunto de actividades, roles sociales y relaciones interpersonales experimentadas por el niño en desarrollo en un marco determinado cara a cara y piel a piel. Posee características físicas, sociales y simbólicas que provocan, permiten o inhiben las interacciones progresivas cada vez más complejas y que actúan en el contexto más inmediato. Cada microsistema está definido por las características de los padres, de los familiares, de los amigos cercanos, de las maestras, educadoras y cuidadoras, de los pares, y de todas las personas que participan en la vida del niño en períodos considerables de su desarrollo; además de la cultura a la cual pertenece, la raza, la etnia y la religión que profesa. Las características personales tales como el temperamento, los recursos personales y las demandas que se constituyen en interrelación, influyen en el futuro desarrollo del niño, y pueden actuar como disposiciones activas favorables para que se establezcan los procesos proximales adecuados y por ende sostener su

operación, o por el contrario interferir activamente con ellos y retardar o prevenir su ocurrencia. Dadas sus propias características, el microsistema está altamente influenciado por el entorno físico. De esta manera, es posible afirmar que si el entorno físico posee características favorables tales como un ambiente físicamente receptivo con áreas protegidas y preparadas específicamente para la manipulación y exploración libre, tranquilo y confiable, con objetos adecuados e interesantes y adultos disponibles emocionalmente, el niño tendrá bases más positivas para desarrollarse. Sin embargo, cabe mencionar que la inestabilidad, la falta de estructura clara y la imprevisión de los eventos son características propias que subyacen en el mismo proceso del desarrollo, forman parte del mismo y se consolidan como fuerzas contrarrestantes indispensables para el equilibrio. Estas fuerzas funcionan como un amortiguador contra las influencias perturbadoras de los ambientes desorganizados o deprivados, así como también en los ambientes sobre estimulantes.

Más allá del microsistema se encuentra el mesosistema, definido como la composición de las relaciones existentes entre dos o más niveles, se conforma por dos o más microsistemas. Por lo tanto, es el nivel que aúna las diferentes interrelaciones que el niño establece con las personas más próximas y significativas, con los objetos cotidianos y con los símbolos que lo circundan, a modo de diferentes mundos dentro del mundo de las relaciones personales.

El exosistema comprende las conexiones y los procesos que surgen entre dos o más niveles, de los cuales al menos uno de ellos no contiene al niño pero sí a los eventos que influyen indirectamente en los procesos proximales dentro del nivel inmediato donde éste vive. El exosistema está compuesto por la red de familias que se conforma por el contacto del niño con sus pares, donde se manifiestan las diferentes prácticas de crianza; también está compuesto por la comunidad a la cual la familia y el

niño pertenecen y su nivel de integración, el barrio, la estructura social, los sistemas de educación y salud, los medios de comunicación, entre otros.

El macrosistema corresponde a un nivel más abarcativo y comprende las relaciones existentes entre las políticas públicas, los modelos y valores sociales predominantes, los modelos económicos, los diferentes modelos de gobernabilidad, entre otros. Es de suponer que este nivel no tiene una influencia directa en la vida del niño, pero delimita en mayor medida las condiciones vitales que influyen en su desarrollo.

Por último, el cronosistema definido por la dimensión del tiempo, está conformado por tres niveles. Por un lado, el *microcronos* que refiere a la dinámica conformada por las continuidades y discontinuidades que se dan durante los diferentes procesos proximales. Luego, el *mesocronos* que se define por la periodicidad de estos episodios dados por los diferentes procesos proximales a lo largo del tiempo, como días y semanas. Por último, el *macrocronos* que se encuentra conformado por los ideales y expectativas sociales reinantes en el momento del desarrollo del niño, que incluye la concepción que se tiene sobre lo que es un niño y cómo debe actuar, y que se van transformando de generación en generación (Bronfenbrenner y Morris, 2007). A pesar de ser el aspecto más novedoso, y el último en definirse en la trayectoria de la teoría de Bronfenbrenner, el énfasis de este subsistema se encuentra focalizado en el rol que poseen los procesos proximales del desarrollo ya que sus resultados producirán cambios a gran escala a lo largo del tiempo en el estado y estructura de la sociedad en el futuro. En este sentido, el tiempo es una propiedad específica del modelo bioecológico y aparece más de una vez en la estructura multidimensional del mismo, atravesando todos los subsistemas.

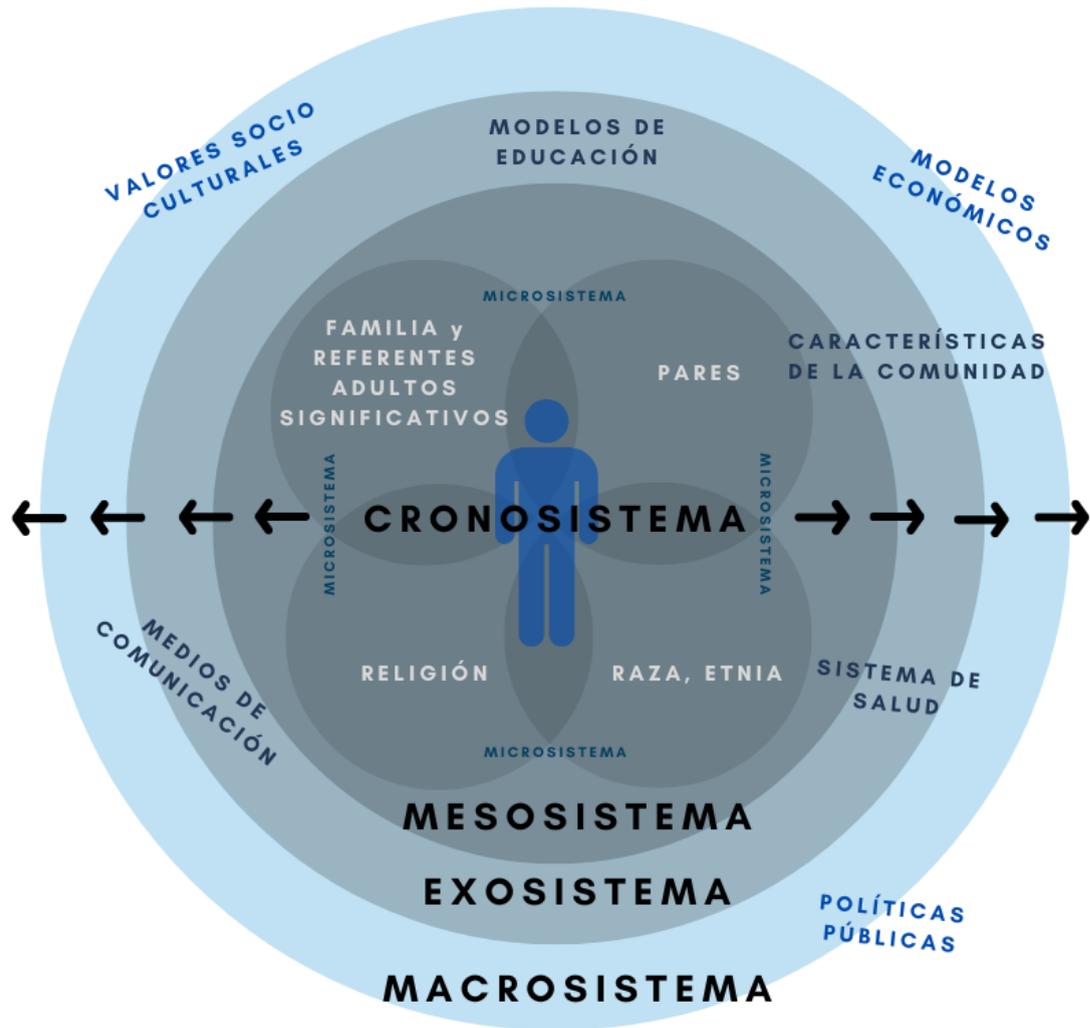


Figura 1. Modelo bioecológico del Desarrollo Infantil. Fuente: Bronfenbrenner y Morris (2007).

Si se parte de la base que desde este modelo el contexto en el que el niño nace y se desarrolla tiene una importancia crucial, es posible suponer entonces que éste puede ser un factor determinante en los logros que el niño alcance y en la medida en que pueda desarrollar al máximo sus potencialidades. Por lo tanto, si el contexto está conformado por la familia y por su nivel socio-económico y cultural principalmente, aspectos tales como la pobreza y vulnerabilidad se conforman como factores de riesgo muy influyentes en el desarrollo de los niños y por lo tanto también en el ejercicio pleno de sus derechos. Algunos informes nacionales y regionales muestran lo

perjudicial que puede ser la pobreza crónica para el bienestar físico, cognitivo y psicosocial de los niños y sus familias. Describen, por ejemplo, cómo un ambiente favorable o desfavorable marca el desarrollo actual y el desempeño futuro de cada niño (CEPAL, 2010; UNICEF, 2012).

Los aportes del modelo bioecológico del desarrollo humano describen las diferencias que pueden surgir de los procesos proximales que se establecen en ambientes favorables y en ambientes desfavorables. Así, se delinea el gran impacto negativo derivado de los procesos proximales que se establecen en ambientes desorganizados o adversos, o al contrario, el gran impacto positivo procedente de los procesos proximales surgidos en ambientes estables y propicios.

Siguiendo estos planteos, el impacto negativo refiere a la manifestación recurrente de dificultades que el niño presenta a través de sus conductas respecto al control, autorregulación y resolución de las situaciones en diferentes circunstancias de la vida. Si bien la mayoría de los adultos tienen la capacidad para responder más o menos adecuadamente a las manifestaciones físicas y emocionales de los niños, en ambientes deprivados o desorganizados estas respuestas pueden llegar a ser demoradas o inexactas, por lo que el niño debe autoorganizar sus respuestas de calma y buscar alternativas que le permitan desarrollar estrategias de autosatisfacción de sus necesidades tanto como pueda. Estas dificultades se definen más en relación a la capacidad de la respuesta física y emocional de los adultos referentes a las necesidades infantiles, que a las características materiales del ambiente en sí. Para no ser tan categóricos, esto también puede suceder en ambientes estables y favorables, sin embargo diversas investigaciones demostraron que esto tiende a ser de menor intensidad y frecuencia, ya que generalmente los adultos se muestran más disponibles

para detectar las necesidades de los niños y actuar en consonancia con lo que ellos necesitan (Bronfenbrenner y Morris, 2007; Barudi y Dantagnan, 2010).

En términos de competencia, los procesos proximales no solo ayudan a alcanzar niveles más altos de funcionamiento en el desarrollo sino también reducen y actúan como un amortiguador contra los efectos de los ambientes desfavorables y disfuncionales (Bronfenbrenner y Morris, 2007).

Uno de los aspectos más interesantes que plantea el modelo bioecológico de Bronfenbrenner describe que en los procesos proximales surgidos específicamente de las relaciones interpersonales, las características individuales de ambas personas involucradas en el proceso influyen de igual manera tanto en la fuerza como en los efectos del mismo. Asimismo plantea que en los procesos proximales surgidos específicamente de las interrelaciones entre el niño y los objetos y/o los símbolos, la interacción recíproca puede realizarse en ausencia de otra persona, es decir, en soledad.

En este sentido es posible afirmar que para desarrollarse de manera integral el niño requiere, entre todos los aspectos mencionados anteriormente, participar activamente en actividades recíprocas, de complejidad creciente y a lo largo del tiempo, con una o más personas que establezcan con el niño relaciones amorosas de seguridad y confianza. Esto le servirá como base para el resto de su vida. Los diferentes caminos a través del tiempo y del espacio conllevarán diferentes resultados, por un lado entre las competencias versus las dificultades y por el otro, entre las actividades focalizadas exclusivamente sobre las relaciones interpersonales versus las relaciones establecidas con los objetos y los símbolos. Éstas siempre estarán mediadas por los procesos proximales entendidos como los motores del desarrollo (Bronfenbrenner y Morris, 2007).

Por lo tanto, si la condición clave para que el niño se desarrolle integralmente radica en que participe de manera activa en todas las actividades en las que se encuentre inmerso, sobre una base de relación recíproca con los adultos referentes, resulta esencial considerar cuáles son las necesidades del niño para poder establecer efectivamente esa bidireccionalidad necesaria que permita abrirse a la escucha.

2.1.2 Las Necesidades Infantiles en la Primera Infancia

Las Necesidades Infantiles (NI) durante la primera infancia se encuentran en estrecha relación con la manifestación de las diferentes conductas que van desarrollando los niños en función de la evolución de sus capacidades emocionales, cognitivas y sociales.

Así, el bebé pasa de ser un sujeto activo pero dependiente de los adultos, a un niño cada vez más autónomo siendo cada vez más capaz de participar y modificar intencionalmente su contexto. En términos de conductas esperables en el desarrollo a partir de los tres años los niños se vuelven más opositores para manifestar su personalidad y sus puntos de vista, y así interiorizar las normas generales de convivencia. Al mismo tiempo, utilizan un amplio espectro de modalidades de comunicación que van desde el lenguaje paraverbal y preverbal hasta desarrollar estrategias de comunicación oral que le permiten expresarse de una manera más cómoda y comprensible para el adulto.

Desde los aportes de Lobo (2008) se describen dos tipos de necesidades infantiles, por un lado las necesidades afectivas, de contención y seguridad; y por otro

lado, las necesidades de cuidados corporales, en donde se incluyen la alimentación, la higiene y el sueño, entre otras.

Desde sus aportes focalizados al cuidado y educación de los niños pequeños, la autora describe las condiciones a cumplir desde un centro educativo que atiende a niños pequeños, incluyendo las habilidades que deben desarrollar las educadoras para garantizar la satisfacción de las necesidades de los bebés y niños pequeños. Menciona que los centros educativos tienen que asemejarse al contexto hogareño, como punto fundamental para garantizar la satisfacción de las necesidades infantiles y que estas necesidades son satisfechas de manera acorde cuando el adulto responde de manera acertada y singular a lo que el niño manifiesta (Lobo, 2008) .

En sintonía con los aportes de Lobo, los estudios de Barudy y Dantagnan (2010) focalizados específicamente en las competencias y resiliencia parental, plantean que los niños tienen necesidades propias, que deben ser respondidas por los adultos de manera acertada y coherente, con el fin de garantizar el bienestar infantil. Describen dos grandes grupos de necesidades infantiles, a decir, por un lado las necesidades fisiológicas que incluyen las necesidades biológicas y físicas; y por otro lado las necesidades fundamentales asociadas con el desarrollo psicosocial del niño, que incluyen las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y éticas (Pourtois y Desmet, 1997 en Barudy y Dantagnan, 2010). Estas necesidades se caracterizan por ser múltiples y dinámicas, por lo tanto irán evolucionando junto al desarrollo infantil.

EL PARADIGMA DE LAS NECESIDADES INFANTILES

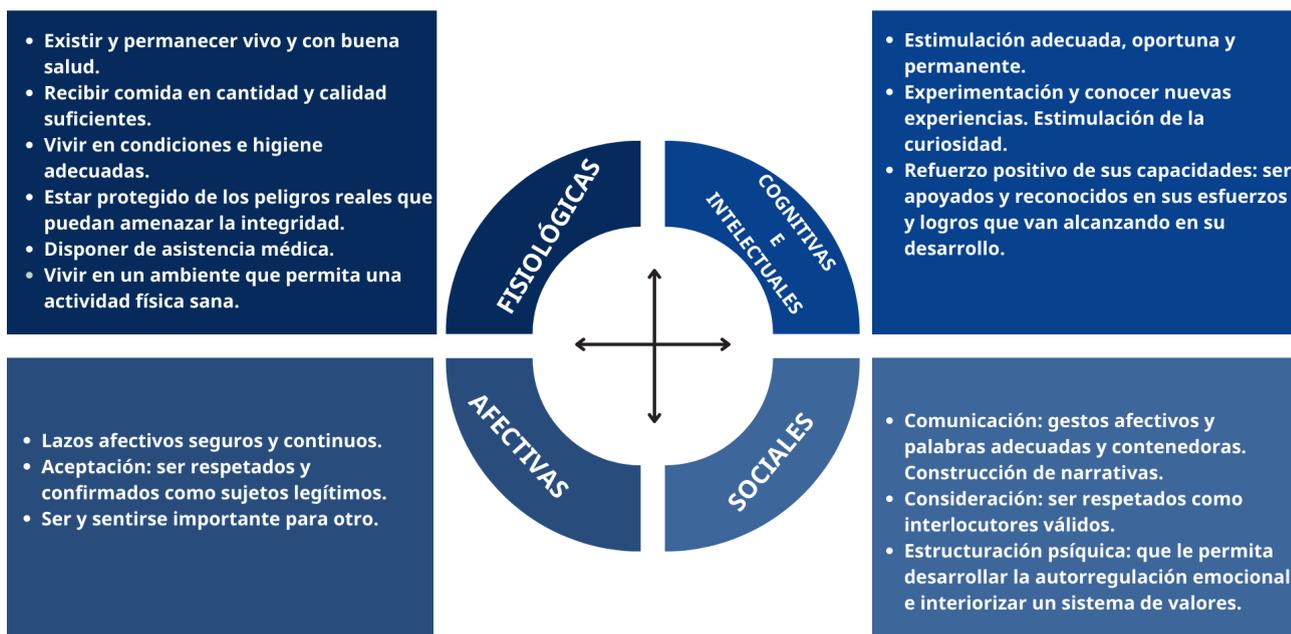


Figura 2. El paradigma de las necesidades infantiles. Fuente: Barudy y Dantagnan (2010).

Desde esta perspectiva, la satisfacción de las necesidades infantiles se pone en juego a través de las competencias parentales que junto con las dos capacidades básicas -a mencionar: el apego y la empatía- forman un dispositivo dinámico que les permite responder de forma “suficientemente bien” a las mismas (Barudy y Dantagnan, 2010, pp 210).

Los autores mencionan que las necesidades infantiles no son única y exclusivamente satisfechas por los cuidadores principales del niño. Asimismo el contexto en donde vive y la sociedad a la cual pertenece, ejercen su influencia sobre los mecanismos de satisfacción de las necesidades infantiles. En este sentido plantean que a través de la parentalidad social, se contribuye a garantizar el desarrollo integral de los niños y la satisfacción de todas sus necesidades. Por lo tanto, para que las necesidades infantiles sean satisfechas son necesarios los aportes y el apoyo de toda la comunidad.

De todas formas, cuando existe una inadecuación de la respuesta adulta, por ejemplo cuando la respuesta es tardía e inconsistente, las necesidades infantiles se intensifican y se vuelven aún más demandantes, generándose además una serie de necesidades especiales que también priman por ser satisfechas (Barudy y Dantagnan, 2010).

Otros aportes como los desarrollados por Ochaita y Espinosa conceptualizan las necesidades infantiles en clave de los derechos de infancia. A través de su Teoría de las Necesidades Infantiles (2004; 2010; 2012) retoman los aportes realizados por Doyal y Dough (1992) y definen que los niños tienen dos necesidades universales, por un lado la salud física y por otro lado, la autonomía. Esta teoría trae aparejada la idea de que el niño desde su nacimiento es un sujeto activo en la construcción de su propio desarrollo y que se encuentra en constante interacción entre las diferentes características genéticas y ambientales. Plantean que tanto la salud física como la autonomía son necesidades universales interdependientes, de manera que si una de ellas no se encuentra satisfecha se ve directamente comprometida la satisfacción de la otra.

Estas necesidades son cubiertas en todas las etapas de la vida a través de dos tipos de necesidades de segundo orden o satisfactores primarios, unos de carácter universal y otros de carácter individual o cultural. Esto lleva a pensar que dichos satisfactores variarán según el contexto sociohistórico, económico y cultural en el que el niño se desarrolle, coincidiendo con las líneas directrices del modelo bioecológico de Bronfenbrenner.

Dentro de este modelo planteado por la autoras, los satisfactores primarios o necesidades secundarias de la salud física se encuentran la alimentación adecuada y vivienda digna, vestimenta e higiene, acceso a la atención sanitaria, tiempos de sueño y descanso, usufructo de espacio exterior adecuado para el ocio y el esparcimiento, ejercicio físico y protección de riesgos físicos. Si bien se considera que el niño es un sujeto activo en su desarrollo y con una autonomía cada vez más progresiva, necesita ser protegido de ciertos riesgos externos y esta protección es obligación de los adultos referentes y del Estado. Simultáneamente, los satisfactores primarios para garantizar la autonomía están dados por la participación activa, por las experiencias de convivencia con normas estables y claras, una vinculación afectiva segura y por la posibilidad de establecer relaciones de interacción saludable con adultos y pares. Asimismo también se componen del acceso a una educación oportuna y de calidad, tiempo y espacio para el juego y el ocio, y la protección ante riesgos psicológicos. En el mismo sentido que la protección frente a los riesgos físicos, la protección frente a los riesgos psicológicos implica la garantía para los niños por parte de los adultos referentes y del Estado, de ser escuchados y tenidos en cuenta (Ochaita y Espinosa, 2010).

Diversos estudios nacionales e internacionales han demostrado la necesidad que tienen los niños de establecer relaciones seguras basadas en el afecto para desarrollarse de forma autónoma (Bowlby, 1969, 1973, 1980; Shaffer, 2002; Altmann, 2015; Silva, 2015). Estos mismos estudios plantean al mismo tiempo cómo los adultos disponibles afectivamente interfieren de manera positiva en el desarrollo integral del niño, independientemente de cual sea la práctica de crianza que llevan adelante con el mismo, siempre y cuando sea respetuosa de sus derechos.

Sin embargo, las relaciones con los pares son igualmente importantes y significativamente diferentes a las que se establecen con los adultos referentes. Así,

parte de las NI de interacción se concretan en el contacto con sus pares en el Jardín de Infantes, lo que se constituye en un satisfactor altamente relevante para la autonomía.

En la misma línea de importancia de las interacciones vinculares se piensa al juego. La posibilidad de jugar y de disponer de un tiempo y un espacio para el juego es sumamente importante para la concreción de la autonomía. El juego es considerado un satisfactor universal en todas las culturas más allá de su expresión concreta, es decir, de las diferentes maneras de jugar que variarán según la sociedad en la que el niño se desarrolla (Ochaita y Espinosa, 2012).

Relación entre la estructura general de la CDN y los satisfactores universales de las Necesidades Infantiles.

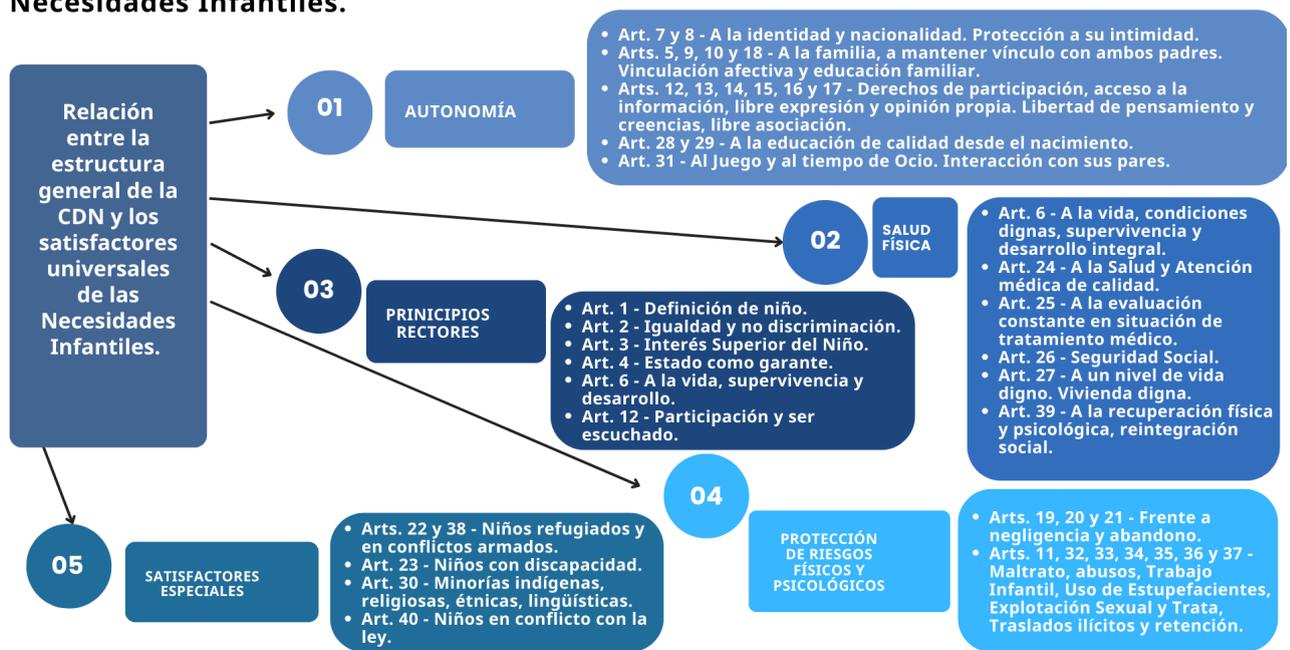


Figura 3. Necesidades infantiles en Primera Infancia y Convención de los Derechos del Niño.

Fuente: Ochaita, E; Espinosa, M.A (2012).

De esta manera, es posible considerar que las NI son el fundamento moral de los derechos recogidos en la CDN (Ochaita y Espinosa, 2012) y por lo tanto, junto

con las condiciones necesarias de igualdad material para obtenerlas, se constituyen en las bases para la garantía de los derechos de los niños (Ochaíta y Espinosa, 2004).

Asimismo, es posible relacionar los diferentes artículos que conforman la estructura general de la CDN con los satisfactores universales de las necesidades infantiles, diferenciando aquellos que refieren a la salud física, a la autonomía y protección frente a los riesgos físicos y psicológicos. Como puede observarse en la figura 3, los primeros artículos de la CDN refieren a los principios directrices, luego se identifican los artículos relacionados con la satisfacción de la salud física, aquellos referentes a la satisfacción de la autonomía y aquellos otros relacionados a la protección ante los riesgos físicos y psicológicos. También se muestra un apartado con aquellos artículos que refieren a los satisfactores especiales, frente a necesidades consideradas especiales.

2.1.3 Necesidades Infantiles y Bienestar Infantil en la primera infancia.

El concepto de Necesidades Infantiles se encuentra íntimamente ligado al concepto del Bienestar Infantil (BI).

El Bienestar Infantil se define como la realización y el cumplimiento de la oportunidad de cada niño de ser todo lo que quiere ser (Canetti, 2017), es el conjunto de percepciones, evaluaciones y aspiraciones que tienen los niños acerca de sus propias vidas (UNICEF, 2012; Casas y Bello, 2012). De esta manera similarmente a lo que plantea la Teoría de las Necesidades Infantiles de Ochaíta y Espinosa (2004), para la Teoría del Bienestar Infantil el grado en el que se alcanza el máximo del bienestar es el producto del cumplimiento de los derechos del niño, mientras que los resultados negativos refieren a la privación o negación de dichos derechos.

Si bien no son sinónimos es posible relacionar el BI con conceptos tales como la felicidad, calidad de vida, satisfacción vital o bienestar personal. Por lo tanto se considera que el BI tiene un gran componente subjetivo. Respecto a esto, Casas (2012) define que el bienestar personal conlleva la medición de aspectos materiales y aspectos no materiales catalogados como objetivos y subjetivos respectivamente. En este sentido, afirma que para entender las realidades sociales complejas que viven los niños se necesita afinar la visión sobre el contenido subjetivo de las condiciones no materiales o aspectos psicosociales, que se encuentran determinadas por las percepciones, evaluaciones y aspiraciones de los niños. Estos aspectos han sido considerados a lo largo del tiempo como los más complejos de medir y, por lo tanto, han tenido un menor desarrollo dentro de las escalas de medición. Esto se explica en la medida en que el componente más objetivo, al ser más fácilmente visible, resulta ser más cómodamente medible, sobre todo para el adulto.

En consideración a lo anteriormente mencionado, es posible afirmar entonces que el BI acepta en su acepción la medición de aspectos subjetivos y objetivos como un solo componente, razón por la cual puede ser entendido como un conjunto multidimensional que incluye aspectos físicos, emocionales y sociales. Además, considera los diversos contextos donde el niño se desarrolla, y toma en cuenta aquellos aspectos vinculados con la actualidad del niño y otros de los que depende su futuro. En consonancia con esto, a la misma definición le subyace la idea de que debe dejarse de lado la visión adultocéntrica que lleva a considerar que la infancia no es valiosa como una etapa en sí misma en el presente, y plantea la convicción de que es crucial hablar de BI en el aquí y ahora considerando al niño como ciudadano y sujeto de derecho y no

como un futuro adulto con un bienestar a alcanzar más adelante (UNICEF, 2012; Casas y Bello, 2012).

De esta manera, resulta fundamental que el adulto pueda visibilizar y dar credibilidad a las voces de los niños procurando comprender sus respuestas tomando en cuenta el propio punto de vista del niño. Para que ello suceda, el adulto debe estar atento para no confundir el BI con las atribuciones de bienestar que él mismo considera sobre las condiciones de vida de los niños. Si bien ambas cosas son importantes (percepción del niño y percepción del adulto), no son lo mismo y por lo tanto ambas forman parte del BI (Casas, 2012).

Como ya ha sido mencionado en el apartado de los antecedentes, en nuestro país se viene desarrollando una herramienta de medición del desarrollo y bienestar infantil en el marco de la consolidación de un Sistema Integral de Monitoreo del Crecimiento, Desarrollo y Bienestar Infantil (SINADIBI) llevado adelante por el Centro Interdisciplinario de Infancia y Pobreza del Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República.

MEDICIÓN DEL CRECIMIENTO, DESARROLLO Y BIENESTAR INFANTIL

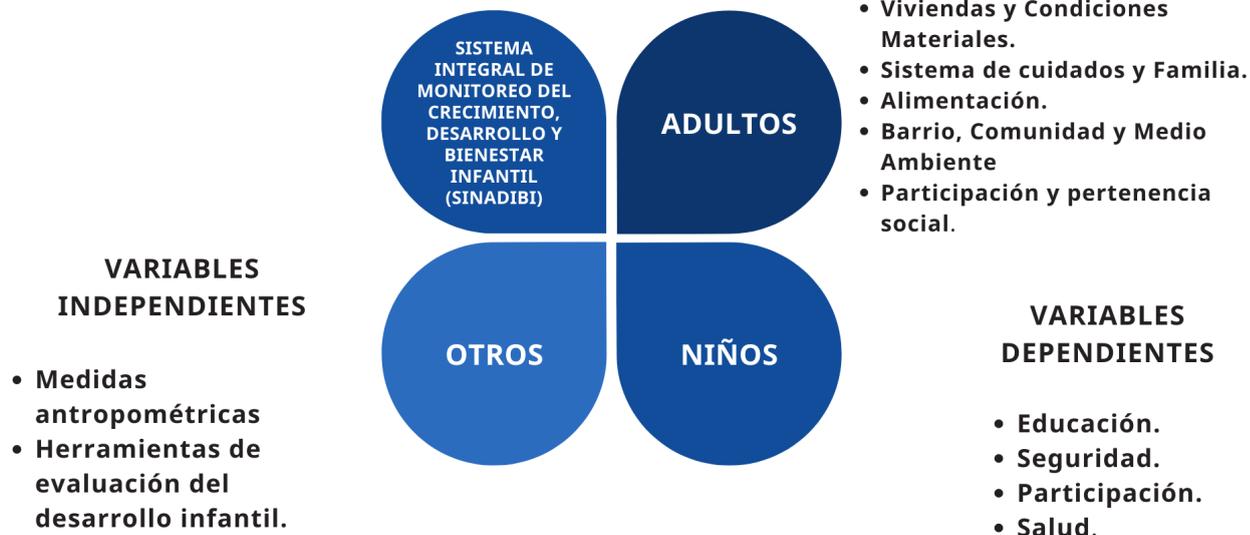


Figura 4. Principales dimensiones en la medición del Desarrollo y Bienestar Infantil. Fuente:

Canetti, Cerutti y Girona (2014).

Esta herramienta de medición cuantitativa y cualitativa toma en consideración los aspectos subjetivos del BI, entre ellos retomando las opiniones de los niños, y los aspectos objetivos del mismo con la intención de crear conocimiento sobre indicadores psico socioculturales que parten de modelos multidimensionales y contextualizados. La herramienta enfatiza en aquellos indicadores que intentan dar cuenta de procesos de interacción y socialización, particularmente en el entorno familiar, barrial y del contexto cultural del niño, que se pueden ver reflejados en las creencias y diferentes prácticas de crianza y que han sido los elementos menos considerados en los instrumentos o sistemas que miden el estado de la infancia en general (Canetti, 2014).

Actualmente esta herramienta está siendo aplicada en una muestra representativa de niños de 0 a 7 años, considerando que en el trayecto de la aplicación

se realizan ajustes propios del proceso de calibración de cualquier herramienta de medición.

2.2 Convención de los Derechos del Niño: ver las infancias desde otros lentes.

Como ha sido previamente mencionado, la Convención de los Derechos del niño (Naciones Unidas, 1989), ratificada en 1990 por nuestro país, significó un nuevo contexto para entender y ver a la infancia: el niño como sujeto activo en la sociedad. Con el transcurso del tiempo se ha transformado en un código internacional jurídicamente vinculante que ha promovido una transformación sobre la visión de ser niño, proponiendo una nueva concepción de infancia y promoviendo en los adultos prácticas más respetuosas de sus derechos como garante de los mismos.

Cillero (1998) destaca tres características principales de la CDN. En primer término su integralidad, que abarca todas las dimensiones de la vida incluyendo el desarrollo infantil y la interdependencia entre todos los derechos. En segundo lugar la concepción de niño, como sujeto de derecho con una autonomía progresiva. Por último, el paso desde la infancia de las necesidades (desde la visión exclusiva de la carencia) a la infancia de los derechos y de las capacidades. Es por ello que la CDN no define a los niños por lo que les falta para ser adultos sino que, al contrario, el niño es definido por sus atributos, su potencial, sus capacidades y sus derechos inherentes frente a la familia, la sociedad y el Estado (Cillero, 1998).

En este sentido, ser niño no es una preparación para la vida adulta, es una forma de ser persona, una etapa en sí misma con sus características bien definidas.

De esta manera, es posible afirmar que la nueva visión de infancia emanada de la CDN deja atrás la idea de dependencia caracterizada por una subordinación a los adultos, para pasar a ser considerada como una etapa de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía personal, social y jurídica. Por lo tanto, este cambio de visión puede ser visto como una revolución conceptual que posibilita la lectura de las necesidades infantiles en términos de derechos, es decir, la consideración del niño como persona con demandas sociales propias.

La CDN está conformada por principios rectores básicos, estructurantes y consistentes, y que se describen como protección, provisión, participación y prevención. Estos principios rectores son los que llevan al niño a la categoría de sujeto de derechos, con la obligación correspondiente de los Estados de garantizar su cumplimiento, brindando apoyo y promoviendo el empoderamiento a las familias como actor principal en dicha garantía.

Asimismo estos principios se traducen en los lineamientos generales de la CDN, tales como: el Niño como Sujeto de derecho, la Autonomía Progresiva, la Participación Infantil, el Interés superior del niño y la No discriminación. Estos lineamientos generales pueden visualizarse a lo largo de todos los artículos y postulados de la Convención, notándose un fuerte énfasis en el interés superior del niño y la participación infantil como pilares de la misma. Algunos de estos lineamientos han sido retomados con una mención especial en distintos informes del Comité de los derechos del niño a través de las conocidas Observaciones Generales, que han llevado a aclarar y profundizar sus acepciones e implicancias.

También es posible categorizar a los derechos del niño siguiendo la línea de estos principios rectores, clasificándolos en:

- *derechos de protección* a aquellos que garantizan al niño protección frente a situaciones de vulneración (explotación, maltrato, discriminación);
- *derechos de provisión* a aquellos referentes al derecho de los niños de gozar de un desarrollo óptimo e integral (derecho a la salud, a la educación, a condiciones de vida digna);
- *derechos de prevención* a aquellos relacionados con el derecho a detectar tempranamente situaciones que pongan en riesgo el desarrollo integral del niño y el pleno disfrute de sus derechos y
- *derechos exclusivos de participación* referidos a aquellos traducidos en la libre expresión, opinión, información, reunión y asociación (a ser considerados frente a todo lo que los involucre directamente) (Alfageme, 2003).

Al ser un código internacional jurídicamente vinculante, la CDN establece que todos los países que la han ratificado deben asegurar que sus niños se beneficien de un conjunto de medidas específicas de protección y asistencia. Así se deben realizar modificaciones en todas las normas y leyes en función de la misma, con el objetivo principal de promover acciones para que los niños puedan desarrollar plenamente su personalidad, capacidades y potencialidades. Asimismo, marca la obligatoriedad del acceso a la educación de calidad y a la atención integral de la salud. Al mismo tiempo remarca la exigencia y el compromiso de los Estados Parte de asegurar que los niños crezcan en un ambiente de amor y comprensión, recibiendo información sobre la forma en que pueden alcanzar sus derechos para poder participar de una forma accesible y activa en todos los aspectos que los afectan.

Sin embargo, si bien la CDN ha significado un hito en la historia de la infancia y su consideración, existen actualmente ciertas dificultades para hacer

plenamente efectivos sus postulados. Diversos autores (Alfageme, 2003; Baratta 2007; Cillero, 2001, 2007) coinciden en que la CDN es un instrumento con mucho potencial, pero que su generalidad o poca especificidad ha llevado a confusiones o interpretaciones diferentes según quién la lea. Por ejemplo, los derechos de participación se encuentran formulados en términos tan generales que dejan muy poco margen para su efectivo ejercicio, o el concepto de interés superior del niño, supeditado a la interpretación de los adultos y de las instituciones.

2.2.1 Derechos de Provisión: Familia, Juego, Salud y Educación.

Así como ha sido mencionado previamente, esta investigación retoma las necesidades de desarrollo de los niños pequeños a partir del paradigma de los Derechos de Infancia. Los derechos de provisión remiten a aquel grupo que refieren en términos generales al derecho de los niños de gozar de un desarrollo óptimo e integral.

En este sentido, se describen las principales dimensiones que enmarcan el estudio, a saber, Familia, Juego, Salud, Educación que conforman una parte fundamental para pensar las necesidades infantiles de desarrollo.

2.2.1.a Familia.

A partir de los postulados de la CDN (2010) se define a la familia como la institución básica de la sociedad y como el contexto esencial para la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño. Bajo el entendido de que el niño necesita protección y cuidados especiales dadas sus características vitales, se considera que estas acciones de protección y cuidados deben ser llevadas adelante por la familia que,

independientemente de cómo esté compuesta, es considerada como un grupo fundamental y un ambiente natural para que el niño pueda desarrollarse integralmente.

Por este motivo, se reconoce que para que el niño se desarrolle de manera plena en todos sus aspectos, es fundamental que crezca en el seno de una familia que lo contenga, lo sostenga, lo cuide, lo comprenda y lo ame (CDN, 2010, arts 5 y 9, 21 y 22).

Además la CDN refleja diferentes estructuras familiares que se derivan de las múltiples pautas culturales existentes y de las diversas relaciones interpersonales, así refiere tanto a la familia nuclear, la monoparental, la familia extendida, la familia ampliada, la familia adoptiva como a la familia por afinidad. Más allá de la estructura o de la configuración que la familia adquiera, el valor enfático se encuentra en las múltiples formas de ser familia y su rol principal en la crianza y el desarrollo de los niños, tarea que debe ser siempre amparada y garantizada por el Estado (CDN, 2010, art 5, 18 y 19).

Desde los aportes de Bronfenbrenner (2007) la familia constituye uno de los microsistemas más importantes dentro del desarrollo del niño. Cada microsistema se compone de las características de los padres, de los familiares, de los amigos cercanos, de las maestras y cuidadoras, de los pares, y de todas las personas que participan en la vida del niño en períodos considerables de su desarrollo. Éstos se encuentran transversalizados por la cultura a la cual pertenece, la raza, la etnia y la religión que profesa su familia. Asimismo, las relaciones establecidas entre los diferentes microsistemas conforman un mesosistema que aúna las diferentes interrelaciones que el niño establece con las personas más próximas y significativas, con los objetos cotidianos y con los símbolos que lo circundan, a modo de diferentes mundos dentro del mundo de las relaciones personales.

2.2.1.b *Juego*

Los niños juegan desde que nacen y lo hacen por varias razones. Es justamente a través del juego que los niños pequeños disfrutan, aprenden y se desarrollan.

El artículo 31 de la CDN (2010) describe el derecho del niño al descanso, al esparcimiento y al juego como elementos fundantes del desarrollo infantil. Al mismo tiempo, menciona la importancia de que las actividades recreativas sean adecuadas a su edad e intereses y que cumplan con dos condiciones básicas: que efectivicen la idea del descanso como una pausa necesaria de la educación y actividades cotidianas más pautadas, y que se habilite el espacio exclusivo para la diversión como un tiempo sin tiempo y sin obligaciones, un tiempo libre sólo para disfrutar (Comité de los Derechos del Niño, 2013).

De hecho, la Observación General N° 17 (2013) describe al juego como una actividad o un proceso que es iniciado, organizado y desarrollado exclusivamente a partir de la determinación y motivación del niño, sin un carácter obligatorio. Asimismo, subraya que el juego es esencial para el desarrollo integral del niño en general, colocando el énfasis en la promoción de Salud y Bienestar específicamente (Lester y Russell, 2010).

Desde un punto de vista más funcional, el hecho de jugar promueve en los niños el desarrollo de la creatividad, la imaginación y refuerza la confianza en sí mismos ya que los ayuda a desarrollar diferentes habilidades que influyen en su autoestima (UNICEF, 2018). Además, se considera que el juego es un medio a través

del cual los niños hacen efectiva su participación en la vida cotidiana lo que habilita, a su vez, la posibilidad de mostrarse activos o inactivos si así lo desean, así como también la oportunidad de tomar iniciativas y decisiones puntuales. En este sentido, se entiende que a través del juego el niño no solo aprende competencias necesarias para la vida sino que también se constituye una puerta de acceso a la cultura y al arte, permitiéndole así reproducir y transmitir las pautas culturales desde un lugar que le es conocido y disfrutable (Lester y Russell, 2010).

Brooker y Woodhead (2013) plantean que existen numerosas investigaciones que demuestran los orígenes y la función de la conducta lúdica en el desarrollo de las personas. Estas mismas investigaciones demuestran la importancia que tiene el juego en la socialización de los niños y en la construcción de relaciones con los adultos, sus pares y familiares. A pesar de ello, estas mismas investigaciones alertan cómo las diferentes ideas que presentan los adultos, las comunidades y los gobiernos sobre el valor y la importancia del juego infantil amenazan su desarrollo y el lugar que éste ocupa en la cotidianidad de los niños. Asimismo, el ritmo vertiginoso de los cambios tecnológicos que transforman las vidas de los niños, así como también la creciente industrialización de los juegos y juguetes para las infancias, acarrear consigo una amenaza a la libertad de los niños de jugar espontánea y creativamente (Brooker y Woodhead, 2013).

La cultura de la niñez, lo que implica ser niño, se comprende mucho más cuando el adulto es capaz de observar el juego del niño y su capacidad de acción, de toma de decisiones y de placer.

2.2.1.c *Salud*

La CDN plantea en su artículo n.º 24 (Naciones Unidas, 2010) que se reconoce como un derecho fundamental del niño el disfrute del más alto nivel posible de salud.

Esto se traduce en varias medidas necesarias para concretar este cometido, entre los cuales se encuentran: el acceso a la atención en salud en todos sus niveles, condiciones de vida dignas tales como una vivienda adecuada, vestimenta acorde, acceso a la medicación necesaria, y también una alimentación saludable.

2.2.1.d *Educación*

La CDN en sus artículos 28 y 29 (UNICEF, 2010) describe a la educación como un derecho inherente a todos los niños desde el nacimiento y a lo largo de toda la vida. Plantea que la educación tiene como propósito principal brindar igualdad de oportunidades a todos los niños para que, en la medida de la evolución de sus facultades, pueda desarrollarse de manera integral sobre la base de la capacidad singular de cada niño.

Asimismo, la Ley General de Educación (Uruguay, 2008) menciona específicamente en su artículo 38 que la educación durante los primeros 6 años de vida tiene sus especificidades basadas en la evolución de las facultades del niño, lo que se traduce en propósitos, contenidos y estrategias metodológicas basadas en el concepto de educación integral. Dentro de sus características principales se destacan que la educación en primera infancia tendrá como propósito principal la promoción de la socialización y el desarrollo integral.

Esta misma característica se puede encontrar en la Observación General n.º 1 (Comité de los Derechos del Niño, 2001) en donde se describe que la educación durante los primeros años deberá estar basada en la promoción del desarrollo holístico del niño hasta el máximo de sus posibilidades, potenciar el desarrollo de su identidad, la sensación de pertenencia y su integración a la sociedad e integración con sus pares, entre otras. La misma OG menciona que la educación trasciende la escolarización formal ya que engloba un amplio abanico de experiencias y trayectorias vitales del niño y, por lo tanto, sus consecuentes procesos de aprendizaje que le permiten desarrollar individual y colectivamente su personalidad y habilidades personales para vivir en la sociedad en la cual se encuentran inmerso.

Por último, la OG insiste en que la educación en primera infancia se centre en el niño y gire en torno a él para que le habilite a desarrollarse en el marco de su singularidad.

2.2.2 Derechos de Participación: El derecho del niño a ser escuchado en todos los temas que le afecten. Participación desde la primera infancia.

Formarse un juicio propio en primer lugar, expresarse libremente en segundo y por último (y muy importante) ser escuchado, son las condiciones necesarias que deben darse para garantizar el ejercicio adecuado del derecho de participación.

Estas condiciones quedan explícitas en la CDN bajo la premisa que describe que el derecho del niño a la libre expresión depende de su capacidad de formarse un juicio propio, en función de su interés superior y de la evolución de sus facultades (Lansdown, 2005). Además, ubica a los adultos en el rol de guías y

facilitadores de estas capacidades del niño, considerando que dependerá de cuán habilitador sea ese adulto, esa cultura, esa sociedad en la que el niño nace y de desarrolla, para poder desenvolver su capacidad de participación y su oportunidad para hacerla efectiva de manera plena.

2.2.2.a El interés superior del niño y la autonomía progresiva como componentes necesarios para la Participación.

El Interés Superior del Niño (ISN) tiene como principal objetivo garantizar el goce pleno de los derechos y promover el desarrollo integral del niño. Su concepto tiene implícitas tres dimensiones: por un lado, es un derecho sustantivo, por el otro es un principio jurídico interpretativo fundamental, y por último, es una norma de procedimiento (Comité de los Derechos del niño, 2013). Estas tres dimensiones hacen del ISN un concepto dinámico, con la funcionalidad de abarcar una diversidad de temas, de estar en constante evolución y por lo tanto adaptarse a las diversas situaciones.

Si bien el concepto ya había sido planteado en la primera Declaración de los Derechos del Niño de 1959, es en la CDN donde logra una mayor presencia. Además, el ISN está íntimamente ligado al derecho del niño a expresar libremente su opinión y a que ésta sea tomada en cuenta (Artículo 12, CDN; Comité de los Derechos del niño, 2013), por lo que se transforma en un constructo teórico muy importante a la vista de esta investigación.

De esta forma, para recoger las voces de los niños se vuelve absolutamente necesario posicionarse en el lugar de la habilitación y escucha que permita pensar desde allí las ambigüedades respecto a lo que considera el adulto que implica ser niño en la

actualidad, teniendo siempre en cuenta el momento del desarrollo y la evolución de sus capacidades (Lansdown, 2005).

Estrechamente relacionado con el constructo anterior, la Autonomía Progresiva (AP) se define como la consideración de las capacidades del niño en función del momento del desarrollo en el que se encuentra y sus logros alcanzados.

Esencialmente implica pensar a la infancia en clave de sus potencialidades y conlleva a tener en cuenta las diferentes maneras que utilizan los niños para expresarse a través de sus múltiples lenguajes, sus conocimientos y sus experiencias. Esto permite al adulto adentrarse en la dimensión de la infancia y desde allí pensar de manera más acertada los asuntos que le competen como garante y orientador. Por lo tanto, todas las acciones llevadas adelante por los adultos deben tomar en consideración la capacidad del niño de ejercer sus derechos por sí mismo (CDN, art 5).

En este sentido, a medida que los niños van adquiriendo competencias cada vez mayores va disminuyendo su necesidad de orientación directa por parte de los adultos, de la misma manera que va aumentando su capacidad de asumir responsabilidades a través de la toma de decisiones que afectan su vida (Lansdown, 2005).

Como ya ha sido planteado anteriormente, la adquisición de las competencias en el niño variarán según el contexto en el que se desarrolle, la estimulación que reciba, las circunstancias del ambiente, las características de los vínculos afectivos y también la naturaleza de los derechos ejercidos. Por ello es importante proveer y habilitar distintos niveles de protección, participación y

oportunidad para que los niños puedan tomar decisiones de manera autónoma en los diferentes contextos y ámbitos (Lansdown, 2005).

A partir de estos planteos, es posible afirmar que la AP puede ser entendida como el equilibrio entre el reconocimiento de los niños como protagonistas activos de su propia vida y la necesidad simultánea de recibir protección en función del momento de del desarrollo en el que se encuentra. Así queda establecido el rol de los adultos como promotores de las oportunidades y como garantes del cumplimiento de los derechos del niño (Lansdown, 2005).

2.2.2.b Participación infantil en la primera infancia.

Si bien la CDN no menciona explícitamente un concepto único y acabado sobre participación infantil - en tales palabras -, en sus artículos 12, 13, 14 y 15 (CDN, 2010) se deja espacio a su interpretación como un derecho inherente al niño desde el nacimiento y a lo largo de toda su vida.

Desde ese punto de vista se ha catalogado a la participación como uno de los principios rectores de la CDN, en función de que establece que la infancia tiene derecho a expresarse libremente, a reunirse con sus pares e informarse, a decir lo que piensa, a formarse sus propias opiniones, y a ser realmente tomado en cuenta por parte de los adultos (Art. 12, 13, 14 y 15 CDN, 2010).

De esta forma, la participación así entendida, resulta un componente esencial para una democracia inclusiva que ubica a los niños en un marco de equidad e igualdad respecto a los adultos.

Cabe remarcar que reconocer que los niños tienen el derecho a formarse opinión, expresarla y ser tenido en cuenta no implica que los adultos queden supeditados a todo lo que los niños dicen, así como tampoco implica que los adultos no tengan responsabilidades respecto a los niños. Así, resulta más pertinente considerar que los niños deben recibir el apoyo y la contención de los adultos para poder ejercer sus derechos por sí mismos, lo que incluye que los adultos tengan una mayor cercanía para poder ayudarlos a desarrollar estrategias para el ejercicio de estos derechos. Esto, además, significa que sus opiniones deben recibir la importancia y consideración que se merecen aunque no siempre pueda llevarse adelante lo que los niños deseen.

En este sentido, es posible realizar una lectura de lo que dice y lo que no dice el Art. 12 de la CDN (2010). En principio, no les brinda a los niños el derecho a una autonomía total, así como tampoco a controlar todas las decisiones que los implique tanto a sí mismos como a otras personas. Tampoco le brinda el derecho a los niños de actuar por sobre el derecho de sus adultos referentes.

Sin embargo, el Art. 12 introduce a un cambio radical y profundo sobre las actitudes tradicionales socialmente instaladas que asumen que los niños deben ser vistos pero no escuchados. En este sentido describe que todos los niños son capaces de expresarse - visión que se extiende a cualquier niño que tenga una opinión sobre algún tema que le concierne - y asegura que no existe un límite de edad para el ejercicio del derecho a participar.

Asimismo argumenta que para expresar sus opiniones libremente, el niño necesita que el adulto establezca las oportunidades que le permitan hacerlo de manera efectiva. Para que esto ocurra, el Art. 12 impone a los adultos, sean éstos referentes

familiares, profesionales o políticos, la obligación de habilitar y dar lugar a las visiones de los niños en los asuntos que los afectan.

Además se menciona que la libertad de opinión también remite al respeto frente a la negativa del niño a opinar o participar, si así lo entiende pertinente (Lansdown, 2001).

Desde estos aportes se desprende que el derecho del niño a ser escuchado en todos los asuntos que lo afecten se debe extender a todas las acciones y decisiones que influyen en su vida, ya sea en la familia, en la escuela, en el barrio o comunidad, en las políticas sociales locales o nacionales y en la legislación (incluyendo al transporte, vivienda, macro-economía, medio ambiente, educación, salud y políticas de cuidado). Bajo el entendido de que todos estos ámbitos tienen el mismo impacto sobre el desarrollo integral de los niños.

En este sentido, escuchar a los niños y tomarlos en cuenta pueden considerarse como dos aspectos fundantes en los que el Art. 12 enfatiza vehementemente. El foco se centra en la importancia de la transmisión de información precisa y clara frente a cualquier decisión que el adulto tome en nombre del niño, al mismo tiempo que la relevancia de desarrollar estrategias de escucha en función de su madurez y edad.

Por lo tanto, el peso que deben brindar los adultos a los puntos de vista de los niños necesariamente debe reflejar su capacidad para comprender las temáticas en las que éstos se encuentran involucrados, considerándolos como interlocutores válidos

desde el inicio de la vida. Esto incluye la consideración de que los bebés y niños pequeños tienen la capacidad para comprender todo aquello que les rodea y que pueden contribuir, desde diferentes formas de expresión, con opiniones muy fundadas en sus propias teorías explicativas que se van transformando en la medida que van creciendo y aprendiendo nueva información.

De esta forma la competencia para expresar sus opiniones no estará exclusivamente dada por la etapa del desarrollo en la que se encuentren, sino también por el contexto social, su posibilidad de vivir experiencias oportunas, la capacidad del adulto para habilitar su expresión, la naturaleza de su decisión y la experiencia personal de ser niño (Lansdown, 2001).

Más allá de no haber sido identificada literalmente en la CDN, la participación es un término que muchos autores - por su propio peso - han adoptado al lenguaje corriente como referido a la acción de “tomar parte” de algo.

Independientemente de que en el contexto de los derechos humanos participar implica mucho más que tomar parte, se considera a ésta como una de las herramientas que constituyen a las personas como ciudadanos en general, lo que también incluye a los niños. Esto lleva a pensar que ejercer este derecho de manera plena conlleva muchos beneficios no sólo para los niños, si no también para la comunidad en la que se desarrollan y crecen (Alfageme, 2003).

En la literatura referida al tema, existen varios autores que intentan dar una definición aproximada a lo que se entiende por “participación” (Hart, 1993 y 1997; Reddy y Ratna, 2002; Alfageme, 2003; Lansdown, 2005).

En principio, la conceptualización abordada por Hart (1993; 1997) es la más difundida. Sus aportes lo han convertido en uno de los autores más citados en la revisión bibliográfica académica tomándolo como un referente en materia de participación infantil.

Hart define como participación a aquellos procesos utilizados para compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida en comunidad en la cual se vive. Plantea que además, es el medio por el cual se construye la democracia y también es un criterio para poder juzgarla. Esto último la convierte en el derecho más importante de la ciudadanía (Hart, 1993; 1997).

Como todo proceso, la participación es gradual, dinámica y constructiva, por lo que se entiende como una capacidad que más que aprenderse se perfecciona a medida que se ejerce.



Figura 5. La Escalera de Participación Infantil. Fuente: Hart, R. (1993).

Este autor caracteriza la participación en un diagrama, conocido como la Escalera de Participación, y que está diseñado como una tipología de 8 escalones que se corresponden a distintos niveles de participación (Figura 5). El valor de esta escalera radica en su aporte a la práctica como un modelo de evaluación del nivel de participación infantil y como un indicador de autoevaluación para valorar la posición de los adultos frente a la misma. Tomando sus aportes, la escalera va desde los modelos de no participación exclusivamente, hasta los modelos de participación absoluta conocido como protagonismo infantil (Hart, 1993; 1997).

Esta definición y clasificación de participación ha sido tan difundida que ha significado la base para otras conceptualizaciones posteriores.

En consonancia con esto, se retoman los aportes de Reddy y Ratna (2002) que realizan ciertas modificaciones a la escalera propuesta por Hart y proponen una pirámide de participación.

Estos autores coinciden con Hart en afirmar que existe un amplio espectro en el papel del adulto sobre la participación infantil, que va desde la resistencia absoluta a la participación del niño hasta ser facilitadores de la participación, llegando inclusive a convertirse en co-partícipes. Consideran, además, que los adultos juegan estos roles de manera consciente e inconsciente, y que se ven influidos por el tipo de situaciones que estén viviendo en determinado momento e incluso con el perfil de niños con los que se encuentren. Esto denota el poder de control que pueden tener los adultos en cuanto a procesos de participación infantil se refiere.

Sus aportes constructivos al modelo de Hart se encuentran argumentados en que la analogía de la escalera remite a la idea de una secuencia de pasos a seguir, como

si un escalón fuera indispensable para alcanzar el otro, como un proceso lineal. En consecuencia, plantean considerar los niveles de participación como una combinación entre la tendencia natural del niño a participar, tanto individualmente como de forma colectiva, y las estructuras en las cuales participan.

Respecto a esto último, los niños pueden participar de manera individual o a través de sus propias organizaciones o inclusive como representantes de las mismas, y dicha participación puede tener lugar tanto de manera formal como informal, también pueden darse de forma estructurada o sin estructura determinada.

Asimismo plantean, de forma similar a los aportes de Hart y otros autores, que la participación de los niños puede ser iniciada por sus propios medios e intereses, así como también puede ser iniciada por adultos, al mismo tiempo que puede ser el resultado de la asociación entre niños y adultos (Reddy y Ratna, 2002).

Uno de los aportes más importantes de estos autores es aquel que establece que para concretar la participación infantil de manera efectiva, real y constructiva para los niños, éstos necesitan ser empoderados.

En este sentido mencionan que para que ello suceda deben darse ciertas condiciones, tales como capacidad de organización, acceso a información adecuada y relevante para los niños, y acceso a los recursos estructurales, materiales, humanos y económicos para hacer efectiva la participación.

Los niños son seres políticos, económicos, socioculturales y espirituales, y en ese sentido es posible encontrar tantas maneras de participar como niños existen, en diferentes escenarios, con distinta intensidad, en estrecha relación a sus intereses y las características de su personalidad.

Esto lleva a considerar entonces que los escenarios de participación también son múltiples y variarán según se den en la casa, en la escuela o en la comunidad en la que se desarrollan.

Todos estos aspectos constituyen la ecología de la participación infantil, lo que hace que el concepto de participación se caracterice por su multidimensionalidad (Reddy y Ratna, 2002).

Participación Infantil.

Modelo basado en la escalera de Hart, modificado por Reddy y Ratna (2002).

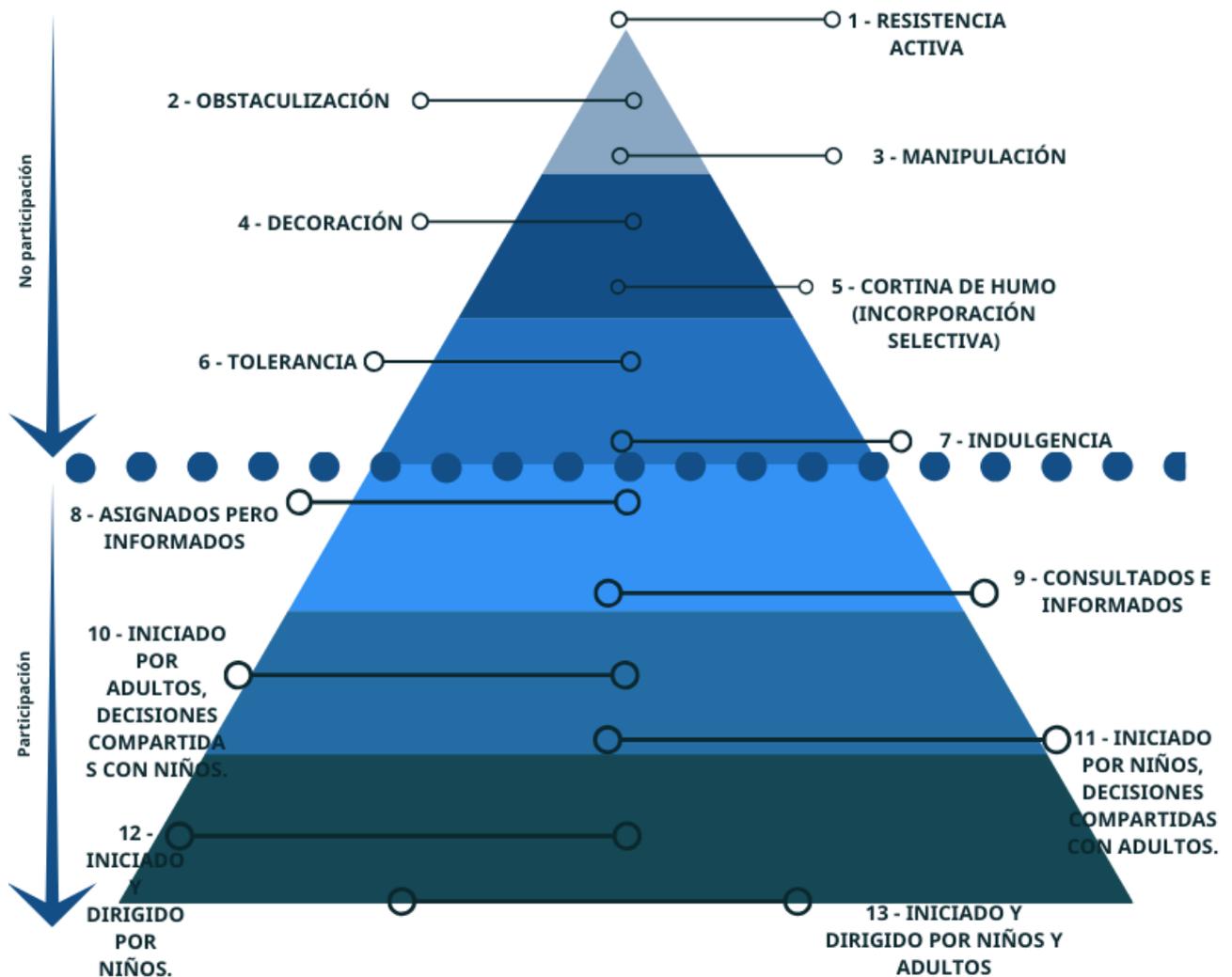


Figura 6. La Pirámide de Participación Infantil. Fuente: Reddy, N.; Ratna, K. (2002)

Desde el punto de vista de estas conceptualizaciones, este modelo de participación infantil deja en evidencia que los diferentes niveles de participación de los niños no difieren de los del adulto. Así, puede afirmarse que los niños tienden siempre a decir lo que piensan de manera personal cuando están representándose a sí mismos únicamente, mientras que cuando se encuentran representando a un grupo o una organización las temáticas son generalmente producto del consenso.

Como muestra la pirámide (Figura 6), existen diferentes componentes que se conforman desde la base hasta el vértice de la misma y cada nivel responde a un tipo de participación. Así, se van consolidando los 13 niveles que se han descrito desde la base conformada por el nivel máximo de participación y protagonismo infantil, pasando por diferentes niveles de habilitación a la participación, hasta alcanzar el vértice definido por la activa resistencia de los adultos a la participación infantil (Reddy y Ratna, 2002).

Otra de las conceptualizaciones en torno a la participación infantil es la que brinda Alfageme (2003). A partir de sus aportes destaca a la participación protagónica como una nueva forma de ver y pensar a la infancia, correspondiéndole a los grados máximos de participación.

Este tipo de participación se constituye como un pilar para nuevas formas de ver las relaciones sociales entre los niños y su contexto, al mismo tiempo que puede ser entendida como el tipo de participación que lleva al protagonismo infantil. En este sentido, el protagonismo infantil podría ser entendido como la condición finalizada del ejercicio de la participación, brindándole un horizonte social, político, cultural y ético a dicho derecho y ubicando al niño en la categoría de actor de su propia vida. Desde la

postura de la autora no hay protagonismo sin participación, sin embargo no toda participación es protagonismo (Alfageme, 2003).

Uno de los aspectos más interesantes es el planteo de que al igual que la noción de niño, el protagonismo es un constructo socio histórico y cultural que se construye y reconstruye continuamente como un espiral. Para la autora, el protagonismo involucra una concepción distinta de infancia como actor social dentro de una comunidad, lo que simultáneamente exige una redefinición de las relaciones sociales y una transformación de las representaciones que se tienen de la infancia. Por lo que, indefectiblemente, se habla de un nuevo paradigma, en una nueva visión (Alfageme, 2003).

Por otra parte, los aportes de Lansdown (2001; 2005; 2011) en consonancia con la CDN, describen a la participación como el derecho de los niños a manifestar su opinión y a que se lo tome seriamente en cuenta.

Asimismo, tal como lo mencionan otros autores, observa que el término lleva a una confusión acerca de lo que se quiere decir con participación infantil.

Considera que la participación se relaciona estrechamente con decisiones y acciones que le conciernen al niño tanto en el ámbito privado como el familiar, el individual, así como también en el ámbito público como el comunitario, los servicios públicos y la legislación. En este sentido, los niños participan activamente en gran variedad de actividades en su día a día y en diferentes momentos de su rutina.

Desde la perspectiva de esta autora, para que la participación infantil sea significativa y efectiva, se requieren de 4 condiciones, a saber:

- En principio, que exista un proceso constante de expresión de los niños y una intervención activa en la toma de decisiones en los distintos niveles de las cuestiones que les afectan;
- En segundo término, la importancia del acceso a la información asimilable para los niños y la oportunidad de generar intercambios y diálogos con los adultos;
- En tercera instancia, que los niños tengan el poder de influir en el proceso y sobre los resultados, y
- Por último, reconocer que la capacidad, experiencia e interés de los niños está siempre sujeto a su grado de madurez, a la estimulación y también a las oportunidades que éste reciba desde su entorno próximo. Éste último punto influye directamente en la naturaleza de su participación (Lansdown, 2001; 2005; 2011).

Así como los autores anteriormente citados, Lansdown divide a la participación infantil en tres categorías que la clasifican según los diferentes grados de participación y según el tipo de intervención concreta del niño.

Por sus características específicas los llama procesos, ya que plantea que son graduales y dinámicos y se encuentran en estrecha consonancia con la evolución de las facultades del niño (Lansdown, 2005).

PARTICIPACIÓN INFANTIL

Grados de participación según la intervención del niño.

PROCESOS CONSULTIVOS	PROCESOS PARTICIPATIVOS	PROCESOS AUTÓNOMOS
<ul style="list-style-type: none">• Iniciados, dirigidos, monitoreados y evaluados por adultos.• Los niños son consultados puntualmente.	<ul style="list-style-type: none">• Iniciados por los adultos.• Los niños colaboran activamente y opinan sobre el proceso de implementación, monitoreo y evaluación.	<ul style="list-style-type: none">• Iniciados, dirigidos, monitoreados y evaluados exclusivamente por los niños.• Los adultos acompañan el proceso.

Figura 7. Grados de Participación Infantil. Fuente: Lansdown, G. (2005)

Tal como muestra la Figura 7, Lansdown define en primer término a los Procesos Consultivos como aquellos procesos donde los niños son considerados como interlocutores válidos, es decir, con sus propias opiniones basadas en sus experiencias personales. Remarca como importante que aunque éstos no tengan la iniciativa del proceso, los niños tienen una participación activa dentro del mismo y sus voces son primordiales para la concreción de dicho proceso. Por lo tanto, en los procesos consultivos la participación de los niños refiere sólo al momento de la visualización y documentación de sus opiniones, que posteriormente influyen en la evaluación final.

Como punto inicial, para dar paso a un proceso consultivo, los adultos necesariamente deben considerar que el conocimiento que poseen es limitado y que, por lo tanto, los niños pueden complementar dicho conocimiento aportando su propia vivencia y punto de vista.

En este sentido, los procesos consultivos permiten descubrir las percepciones de los niños en determinados temas que les afectan y utilizarlas para influir en el diseño y la construcción de planes, programas y políticas referidas a la población de la infancia. Al mismo tiempo, brinda al adulto la oportunidad de modificar sus prácticas en relación a los niños.

En segundo término, la autora define los Procesos Participativos como aquellos donde los niños tienen la oportunidad genuina de participar activamente en todo momento del mismo. En este sentido, los niños se encuentran activamente compartiendo el poder de decisión durante el proceso e influyen directamente en el diseño, la ejecución y la evaluación de los resultados.

Por último, en los Procesos Autónomos los niños asumen el papel de líderes, y los adultos respetan y apoyan sus decisiones, sus intereses y prioridades. El rol adulto se define en el acompañamiento a lo largo del proceso y desempeñan papeles clave de genuina cooperación con los niños como asesores, administradores o tesoreros (Lansdown, 2005).

Cabe remarcar que estos diferentes grados de participación no presentan límites claros entre unos y otros, por lo que se puede llegar a visualizar que las propuestas participativas pueden incluir a más de un nivel o inclusive todos. La condición necesaria para que se presente cualquiera de los grados de participación es que se escuche a los niños y se los tome en serio.

En este sentido, un proceso consultivo puede volverse participativo si se habilita a que el niño decida cuáles temas quiere abordar, aporta al diseño de la metodología de la investigación, asume el rol de co-investigador, y participa en el

análisis de los resultados incorporando su propia interpretación de los datos (Lansdown, 2005).

A partir de estos planteos es posible considerar que si los diferentes grados de participación infantil están directamente determinados por el grado de su autonomía y la evolución de sus capacidades, los niños pequeños serán más hábiles para participar en los procesos consultivos y participativos, pudiendo más adelante alcanzar los grados de participación autónoma.

Específicamente para los fines de esta investigación, el acercamiento a los niños comenzó siendo un proceso consultivo, transformándose en el transcurso del trabajo de campo en un proceso participativo.

Más allá de la tipología y los niveles de participación a los que el adulto se adscribe, resulta más pertinente colocar el foco, tal como plantean Argos, Castro y Ezquerria (2016) sobre la oportunidad que ésta sea promovida desde los diferentes ámbitos donde el niño se desarrolla. De esta forma, el ejercicio de participar puede convertirse efectivamente en una elección natural para el niño, lo que lo habilita a sentirse empoderado al momento de tomar decisiones. En términos de estos autores, el desafío no sólo se encuentra en descentrarse del pensamiento adultocéntrico sino, sobre todo, en crear mecanismos de escucha que vayan más allá del solo hecho de consultar y que habilite a los niños a conocer qué se hace con sus opiniones y las repercusiones de sus voces (Argos; et.al, 2016).

Los niños son comunicadores hábiles natos, emplean múltiples lenguajes para expresar sus ideas, sus opiniones y sus vivencias. Además son agentes activos que interactúan, transforman e influyen el mundo que les rodea. Estas características son las que, justamente, los lleva a construir sus propias elaboraciones e interpretaciones acerca del sentido de su existencia (Lansdown, 2005).

Por todo lo antedicho, es posible afirmar que el derecho del niño a expresarse necesariamente debe estar reflejado en todas las acciones y las decisiones que afectan a su vida.

Todos los niños son capaces de manifestar su opinión, y por ello se vuelve sumamente necesario tomar en cuenta las características intrínsecas a esta etapa de la vida. Esto implica, consecuentemente, mirar al niño como un experto en su propia vida y con la capacidad insustituible de transmitir su visión sobre las cosas que le rodean, sus propias experiencias de vida y sus perspectivas sobre el futuro.

De allí la importancia de escuchar lo que los niños tienen para decir acerca de su crianza, de su desarrollo, de sus cuidados, de su educación, de sus preferencias lúdicas y recreativas, de la accesibilidad a los espacios públicos de la ciudad y barrio donde viven... En definitiva sobre aquellas cosas que los hace sentir seguros y felices.

Por último, cabe remarcar que bajo la consideración de la participación como un proceso gradual, la mayoría de los autores coinciden en afirmar que cuanto mayor es el grado de participación del niño en los temas que le afectan, mayor es la capacidad de influir en lo que sucede a su alrededor. Por lo tanto, se vuelven mayores las oportunidades para su desarrollo personal, lo que a su vez, se traduce en los diferentes beneficios que trae aparejado el ejercicio de participar (Lansdown, 2005).

El derecho a participar activamente desde tempranas edades ayuda a los niños a tomar cada vez mejores decisiones, permitiéndoles entender mejor la democracia. En este sentido, los beneficios de ser involucrados activamente en los temas que les afectan coloca a los niños en el lugar de personas activas, de ciudadanos activos.

Además, ser y sentirse escuchado contribuye positivamente al desarrollo del autoestima de los niños, los desafía a superar la visión de impotencia o incapacidad que usualmente está asociada a la infancia, los empodera y contribuye a sentir que sus opiniones los pueden llevar a tomar mejores decisiones. En esta línea, participar también se transforma en un factor de protección frente a situaciones vitales que pueden presentar cierto riesgo de vulneración a sus derechos, ya que les permite a los niños desarrollar mejores herramientas de defensa, comunicación y anticipación.

Por último, ejercer el derecho de participación les brinda a los niños la oportunidad de establecer redes de contención con otros niños de diferentes contextos y edades, lo que refuerza el sentido de pertenencia, sostén y empatía (Lansdown, 2001; 2005; 2011).

2.3 El adulto sensiblemente escucha de las voces de los niños.

2.3.1 Escuchar más que oír: hacia una cultura o ética de la escucha.

Como se ha mencionado en diversas oportunidades, esta investigación parte de la consideración de que el adulto tiene un papel fundamental para garantizar el derecho del niño a expresar su opinión y ser tenido en cuenta. Desde esta perspectiva el rol del adulto versa sobre la oportunidad de generar el terreno fértil para que el niño

sienta confianza para comunicar y así desarrollar este potencial innato en su máxima expresión.

Tal como se describió previamente, el hecho de que el niño efectivamente brinde sus opiniones acerca de las cosas que le preocupan se verá directamente influenciado por el respeto y la receptividad que tenga el adulto frente a las características que define a cada niño. Esto lleva a afirmar que la condición indispensable para la escucha es que el adulto considere al niño un interlocutor válido, constructor de sentidos (Engel, 2005).

Desde el propósito de esta investigación, el foco se encuentra en el derecho del niño a ser escuchado y algunas formas de garantizar ese derecho. A partir de la reflexión sobre cuáles podrían ser las capacidades que debe cultivar un adulto que escucha todo aquello que el niño tiene para decir, se vuelve imprescindible desarrollar el concepto de *adulto sensiblemente escucha de las voces de los niños*.

Cabe remarcar, en primer término, que este concepto tiene dos ejes fundamentales que determinan su construcción teórica. Por un lado, desde los aportes de los autores que conforman hasta aquí los cimientos del marco teórico de la investigación. Estos aportes llevan a construir un concepto de *adulto sensiblemente escucha de las voces de los niños* de acuerdo a la perspectiva de los derechos de infancia y el respeto a la singularidad infantil necesarios para cumplir con este perfil específico del rol adulto. Por otro lado, es un constructo que termina de consolidarse dentro del proceso mismo de co-investigación con los niños y de sus conocimientos compartidos con la investigadora adulta.

En este sentido, este apartado aborda cuáles son los principales aportes teóricos que llevan a construir este concepto de adulto sensiblemente escucha de las voces de los niños y cómo se conforman las características de este perfil específico.

Como ya se describió previamente en este capítulo, son varias las investigaciones que retoman el concepto de sensibilidad para referirse a la capacidad del adulto para escuchar la voz del niño sobre sus necesidades físicas, sociales y emocionales. La mayoría de estos estudios, de gran aporte para el trabajo con niños de primera infancia y sus familias, remiten en general a los vínculos tempranos de apego y las capacidades adultas para interpretar las necesidades de los bebés y niños pequeños (Bowlby, 1969, 1973, 1980; Shaffer, 2002; Altmann, 2015; Silva, 2015). Desde estas perspectivas específicas, se entiende a la sensibilidad materna, o también denominado cuidado sensible, como la capacidad de un adulto significativo para el niño -quien ejerce la función de cuidado- para identificar las diferentes señales comunicacionales del bebé y responder de manera pronta y adecuada a sus demandas (Silva, 2013; 2015).

Más allá de estos significativos aportes, el concepto que se describe aquí sobre un *adulto sensiblemente escucha de las voces de los niños*, se diferencia sustancialmente de las concepciones descritas en dichas investigaciones.

Las personas somos seres sociales desde el nacimiento, o incluso tiempo antes. Las primeras comunicaciones de los niños se remontan a su vida intrauterina. Algunas investigaciones sobre la vida fetal han demostrado que a partir de las 20 semanas de gestación existe una comunicación activa analógica entre el feto y su madre visualizado a través de sus movimientos. Si bien estas investigaciones han tenido variadas repercusiones, han logrado dar a conocer que existe un intercambio sensorial

donde el feto reacciona a los cambios en las posiciones del cuerpo de la madre, a los ruidos y los ambientes extraños, entre otros (Barudy y Dantagnan, 2010).

Luego del nacimiento el bebé desarrolla nuevas y más complejas formas para comunicarse con su entorno, utilizan diferentes vías para transmitir sus emociones y opiniones, tales como el llanto y sus diferentes tipos, los gestos, el tono muscular, vocalizaciones y la sonrisa (Segura, 2013).

A medida que los niños se van desarrollando, se van volviendo más complejas sus habilidades de comunicación lo que les permite expresar aquello que sienten y piensan con una mayor facilidad y claridad para los adultos, por ejemplo a través del lenguaje oral, juegos y dibujos que muestran su universo personal. Hacia los 3 años de edad los niños ya han logrado un manejo más elaborado de sus habilidades motrices, sociales y emocionales y aunque aún pueden mostrarse egocéntricos en su pensamiento, se vuelven cada vez más inclusivos de los puntos de vista de los demás.

En este sentido, si bien su grupo más primario de socialización (como su familia) sigue siendo su vínculo más cercano, comienza a surgir el interés por otras personas especialmente por sus pares lo que lo lleva a establecer nuevas formas de relacionarse y comunicarse. Aquí es donde surgen con más fuerza las conversaciones espontáneas (Papalia, 2010; Segura, 2013; Engel, 2005).

Las conversaciones espontáneas entre niños, y entre niños y adultos, están basadas en sus propias teorías sobre el mundo y sus intereses singulares. Se encuentran plagadas de ideas propias que explican cómo funcionan las cosas, las personas y las situaciones que les rodean desde su propio punto de vista. Dichas teorías están

fundamentadas exclusivamente en su experiencia vital y en el relacionamiento con el otro, que le brindan un sentido y significado a todo lo que ocurre a su alrededor.

Estas ideas pueden no seguir una línea lógica desde el punto de vista del adulto en general, sin embargo no por ello carecen de sentido. Justamente es esta capacidad de expresión de los niños lo que puede llevar a considerar que es posible responder a sus señales comunicativas. Al mismo tiempo esto no hace más que fundamentar, una vez más, la importancia de que los adultos sean capaces de ver estas habilidades y reaccionen de manera adecuada a las mismas, reconociendo las formas de comunicación y adaptando a éstas su propio comportamiento (Engel, 2005).

2.3.2 *La Escucha y Condiciones para la escucha.*

Diversas perspectivas filosófico-pedagógicas toman de base la importancia de la escucha a las voces de la infancia.

La pedagogía de la escucha de Reggio Children en Reggio Emilia-Italia, por ejemplo, parte de la escucha y el respeto por las potencialidades infantiles. A través de la teoría de los cien lenguajes de los niños, se valora la diversidad y pluralidad de la comunicación infantil.

Dentro de sus características más sobresalientes se encuentra el ejercicio de la participación efectiva de los niños, de sus familias y la gestión social que logran superar las barreras de comunicación generalmente existentes entre la escuela, la familia y la sociedad. Toma también aportes de la pedagogía de las relaciones, desde donde se subraya el desarrollo de la colectividad y la cooperación entre niños y adultos y se enfatiza en la práctica de la escucha, para romper con el silenciamiento de las palabras y las acciones de los niños a lo largo de la historia (Rinaldi, 2006).

Este enfoque de escucha se basa en la valoración del niño como un sujeto experto, por lo que centra sus acciones en la escucha de las opiniones del niño primordialmente.

Otras perspectivas poseen elementos similares a estos postulados, como por ejemplo la pedagogía desarrollada por Ana Montessori o las propuestas de las hermanas Rosa y Carolina Agazzi, también surgidas en Italia, que toman como elementos fundamentales la escucha a los niños desde el juego y el establecimiento de vínculos bidireccionales basados en el mutuo respeto (Altea, 2011; Montessori, 2014).

La palabra *escucha* en el sentido de esta investigación involucra la observación específica, la escucha y la respuesta acertada y concreta a aquellos aspectos que los niños quieren decir sobre sus vidas desde sus propias percepciones, respetando las singularidades. Clark y Moss (2001, 2005, 2017) consideran que la escucha es una responsabilidad social y un acontecimiento ético. Asimismo plantean que para escuchar no hay que esperar hasta que los niños estén en condiciones - según el criterio de los adultos - para participar en conversaciones.

Por parte del adulto, practicar la escucha es decisivo para comprender cómo el niño construye un sentido a lo que hace. Asimismo practicar la escucha le brinda más herramientas para comunicarse mejor. Escuchar, además, implica reconocer la incapacidad del adulto para participar de los mundos sociales e imaginarios del niño, en el entendido de que los adultos jamás volverán a ser niños. Incluso, la escucha amplía las miradas sobre las infancias, disminuyendo así el poder del adulto sobre el niño ya que en el acto de escuchar la presencia del otro marca un camino hacia el encuentro simétrico, y por lo tanto hacia otros mundos posibles (Clark y Moss, 2001; 2005).

Por parte del niño, ser escuchado implica ser reconocido en la singularidad como un otro igual y diferente, ser aceptado y respetado. A su vez tener voz implica ser visible, es decir, tener identidad. Asimismo, ser escuchado resulta muy placentero para quien dice así como también le brinda un valor extra al hecho de comunicarse (Lansdown, 2005; Clark y Moss, 2001; 2005; Clark, 2017).

Para hacer efectiva la escucha existen tantos dispositivos metodológicos como niños con opiniones para expresar y adultos con compromiso para escuchar. Estos dispositivos dependen más de la creatividad del adulto para preguntar para despertar el interés del niño que de la habilidad del mismo para responder. Por lo tanto, estos espacios y tiempos específicos para la escucha estarán sumamente influenciados por las habilidades del adulto para habilitar que esto suceda, es decir, influidos por un perfil específico de adulto sensiblemente escucha de las voces de los niños. Todos los niños tienen historias para contar, cosas para decir, y contarlas no depende de la edad que tenga el niño sino de la sensibilidad del oyente (Riihela, 1996 en Alderson, 2008).

Para Lancaster (2003; 2010) la escucha implica proveer oportunidades reales de tiempo, espacio y elección para que los niños puedan comunicar sus puntos de vista, sus preocupaciones y sus aspiraciones. De hecho implica una manera de ver a los niños y sus relaciones sociales desde un punto específico para la infancia y por fuera de los parámetros adultos. En este sentido, propone un dispositivo de escucha que denomina RAMPS (por sus siglas en inglés) en donde se describe la importancia de:

1. Reconocer que los niños poseen múltiples formas de expresión (Recognising children's many languages);
2. Asignar espacios para la comunicación (Allocating communication spaces);
3. Brindar el tiempo necesario para la escucha (Making time);
4. Proveer oportunidades (Providing choices); y
5. Suscribirse a una práctica reflexiva continua (Subscribing to a reflective practice) (Lancaster, 2003; 2010).

Por lo tanto, escuchar también significa responder a aquello que los niños dicen a partir del reconocimiento que poseen sus propias ideas y que no necesariamente las expresan a través de palabras.

Por su parte McAuliffe (2005) considera que escuchar a los niños es una parte esencial para entender lo que sienten y lo que necesitan, desde sus primeras experiencias de comunicación. Así, define a la escucha como un proceso activo de recibir, interpretar y responder a la comunicación. Esto incluye todos los sentidos y emociones y coincide con otros autores en asegurar que no se limita única y exclusivamente a las palabras. Plantea a la escucha como la condición necesaria para la participación de todos los niños, y como la herramienta más eficaz para conocer a los niños desde sus singularidades. Asimismo, entiende a la escucha como la forma más certera de captar las opiniones de los niños desde un proceso consultivo específico sobre alguna temática particular.

En este sentido, describe un *ciclo de la escucha activa* como un camino posible para hacer efectiva la escucha de las opiniones del niño. Este ciclo se encuentra conformado por cinco etapas, tal como se observa en la Figura 8:

1. Escucha y observación;
2. Documentación;
3. Reflexión;
4. Ejecución, y
5. Devolución y retroalimentación.

CICLO DE LA ESCUCHA ACTIVA



Figura 8. Ciclo de la Escucha Activa. Fuente: McAuliffe (2005) .

Por una parte, la *escucha* se concibe como una habilidad que combina la observación del niño en sí mismo (de sus interacciones, comportamientos con sus pares, conversaciones que surgen entre pares) con la conversación directa verbal y no verbal (preguntar, esperar sus respuestas y responder en función de sus intereses de

conversación). Al mismo tiempo la escucha se relaciona directamente con el acompañamiento al niño para que encuentre las maneras de comunicarse que más se adecúen a sus necesidades.

Por otra parte, *documentar* implica la sistematización cuidadosa de los puntos de vista de los niños, de sus intereses y preferencias. Los medios de documentación serán tan variados como personas que documenten, así puede llevarse adelante a través de transcripciones textuales, fotografías, videgrabaciones, audios, entre otros.

En otro sentido, *reflexionar* se considera como una de las etapas más importantes del ciclo. La reflexión se relaciona con repensar sobre todo lo observado para redescubrir aquello que quizás no sea tan obvio a primera vista, esto permite al adulto entender lo que el niño está intentando decir.

Por último, la *ejecución y devolución* se vinculan con la acción por parte del adulto que le permite demostrar que ha escuchado al niño, y por lo tanto ganar credibilidad frente a sus ojos. Los niños necesitan ver que fueron escuchados fehacientemente y para ello el adulto debe llevar adelante acciones que den cuenta de ello, esto le brinda al niño el empujón para seguir participando en la medida en que se siente valorado en su singularidad y en su opinión. En este sentido, la devolución se convierte en un elemento esencial del ciclo ya que significa la diferencia para el niño entre ser oído y efectivamente sentirse escuchado, al mismo tiempo que se convierte en la oportunidad de *retroalimentación* para el adulto. De esta forma el ciclo comenzaría nuevamente (McAuliffe, 2005).

Por último y no por ello menos importante, desde la perspectiva de Clark (2017) la escucha es un proceso activo de comunicación que involucra escuchar,

interpretar y construir significados. Así, menciona que no se limita sólo a la palabra hablada y que necesariamente implica instalarla como una práctica rutinaria y como un paso esencial para que el niño pueda efectivamente participar en la toma de decisiones de todo aquello que les involucra. Asimismo, menciona que existen diferentes tipos de acciones que promueven la escucha, por ejemplo la escucha diaria desde el adulto que implique brindar oportunidades reales para que los niños puedan tomar decisiones en relación a las rutinas y actividades, o también, la posibilidad de generar procesos consultivos sobre un tema en particular. Estos procesos consultivos involucran obligatoriamente la escucha, pero es una escucha con intencionalidad, que persigue un objetivo en particular y que parte del reconocimiento del adulto sobre algún aspecto de la vida de los niños (Clark, 2017).

Entender la escucha en estos términos resulta clave para que los niños se sientan confiados, seguros y empoderados. En ese mismo sentido, a través del pasaje por estas etapas los adultos tienen la oportunidad de convertirse en personas confiables para los niños, con la consecuente oportunidad de volverse más cercanos y establecer relaciones de mutua confianza. Esto se verá reflejado en observaciones cada vez más fieles sobre la vida de los niños, cada vez más impregnadas de una comprensión íntima de los significados que el niño le atribuye a eventos o conductas particulares (David y Powell, 1999 en McAuliffe, 2005).

En este sentido, una cultura de la escucha es aquella en la cual escuchar las experiencias individuales y los diferentes puntos de vista es la clave central en el encuentro con los niños. Se conforma a través de tiempos y espacios específicos y de interacciones respetuosas entre adultos y niños. Además, se lleva adelante mediante la

promoción de un ambiente amable, cálido y de confianza en donde los adultos priorizan el valor de escuchar a los niños, se mantienen atentos y reflexionan constantemente sobre su disponibilidad para ello.

Por último, una cultura de la escucha se observa a través de las devoluciones que brindan los niños frente a la actitud del adulto (Clark y Moss, 2005).

Como ya ha sido mencionado, el derecho del niño a ser escuchado en todas las cuestiones que lo involucren no significa necesariamente que “debe hacerse todo aquello que ellos digan al pie de la letra” o más aún “de ahora en más solo se hace lo que ellos digan”³. Por el contrario, se encuentra más relacionado con el hecho de que sus opiniones sean consideradas basándose en sus propias capacidades para comprender.

En función de ello y en consonancia con los planteos de Bronfenbrenner (1979), el contexto social, la experiencia vital del niño y el nivel de apoyo del adulto serán clave para que el niño pueda generarse una opinión y expresarla.

Escuchar es una parte integral de las relaciones humanas, esencial para el establecimiento de un vínculo entre adultos y niños. Como fue mencionado al inicio del apartado, escuchar va mucho más allá de la acción fisiológica de oír, no solo trata de involucrar a los niños en la toma de decisiones sino que refiere aún más a un cambio de visión sobre las infancias y sus capacidades.

Una cultura de la escucha implica “una manera de ser y estar que se traduce en todas las prácticas y las relaciones” (Clark & Moss, 2005: 5). Por ello escuchar

³ Contra-argumentos que manifestaron referentes afectivos de los niños de un Jardín de Infantes en el marco de un taller temático sobre la importancia de escuchar las voces de los niños en relación a *¿qué son los límites? ¿por qué son importantes?*.

supone establecer relaciones éticas en donde no se intenta sujetar al otro y volverlo igual a uno mismo. Al contrario, la escucha no se basa exclusivamente en un aspecto individualista sino en algo relacional donde los niños sienten que pertenecen, que forman parte.

La cultura de la escucha remite al incentivo hacia los niños y su involucramiento activo de explorar el mundo y su cultura junto con otros niños y adultos. Por lo tanto, las competencias de los niños vistas como dinámicas y relacionales se constituyen en la base esencial para una cultura de la escucha (Clark & Moss, 2005).

Asimismo, es de suponer que la escucha y sus implicaciones llevan consigo ciertas condiciones que sirven como vehículo para hacerla efectiva. Estas condiciones se componen tanto de elementos conceptuales como contextuales y también singulares del adulto.

Dicho brevemente, los elementos contextuales surgen de la condición *sine qua non* de un ambiente adecuado para la escucha y la expresión. Con el término *adecuado* se entiende la necesidad de establecer un clima de seguridad, para que el niño sienta que puede expresar sus ideas y que éstas van a ser escuchadas atenta y respetuosamente por los adultos. Generalmente, los *climas adecuados* son medidos a través de la observación sobre cómo el niño se desenvuelve en el espacio, qué emociones manifiesta y cómo las expresa, cómo se apropia del lugar y los materiales, entre otras (Clark, 2017).

En este sentido, para que el clima de seguridad se instaure es necesario establecer una relación de confianza con el niño, con la intencionalidad de que éste sienta que vale la pena opinar.

Esta relación de confianza se va creando en la medida en que el adulto se convierte en un *adulto sensiblemente escucha de las voces del niño*, es decir que se vuelve una referencia confiable para el niño. Por lo tanto, puede ser considerado como un proceso específico que presenta sus propias complejidades ya que no todos los adultos lograrán volverse exclusivamente confiables para los niños.

Este constructo teórico que surge del desarrollo conceptual realizado, es uno de los principales aspectos que aportó la implementación de esta investigación, en el entendido de que los niños tienden a establecer relaciones de diferentes características con los adultos, algunas más cercanas y afectivas, otras más funcionales al momento específico, acotadas a las circunstancias. Esto será retomado más adelante en el apartado correspondiente al análisis y discusión de resultados.

Durante el transcurso del trabajo de campo con los niños de diferentes contextos se observó cuán esencialmente selectivos son para contar aspectos que les preocupa de su vida íntima a los adultos - cuando éstos no son del todo confiables para ellos -.

De esta forma, es posible afirmar que los niños pueden conversar sobre temáticas que refieren al orden de lo trivial y cotidiano (como el clima, noticias que han escuchado, sucesos que le han llamado la atención, entre otros) cuando aún no conocen bien cuáles son las intenciones y las motivaciones del adulto para establecer una conversación personal más íntima.

Por lo tanto, desde este punto de vista, es posible considerar entonces que existe un determinado “perfil”, donde se ponen en juego habilidades y condiciones singulares que deberá desarrollar un adulto para convertirse en un referente confiable y sensible a las voces de los niños.

Dentro de las principales características que conforman dicho perfil (y que se encuentran, entre otras, sistematizadas en la Figura 9) se destacan algunas tales como:

- la habilidad para focalizarse sobre las capacidades y potencialidades del niño;
- la disponibilidad para aprender de y con los niños, considerando que hay conocimientos que aún no posee sobre sus vidas.
- tener presente la oportunidad que brinda el tiempo: un tiempo para informar sobre los pasos, los objetivos, lo que se espera; un tiempo para atender y conocer el proceso de cada niño; un tiempo para la escucha; y, un tiempo para las respuestas y devoluciones.

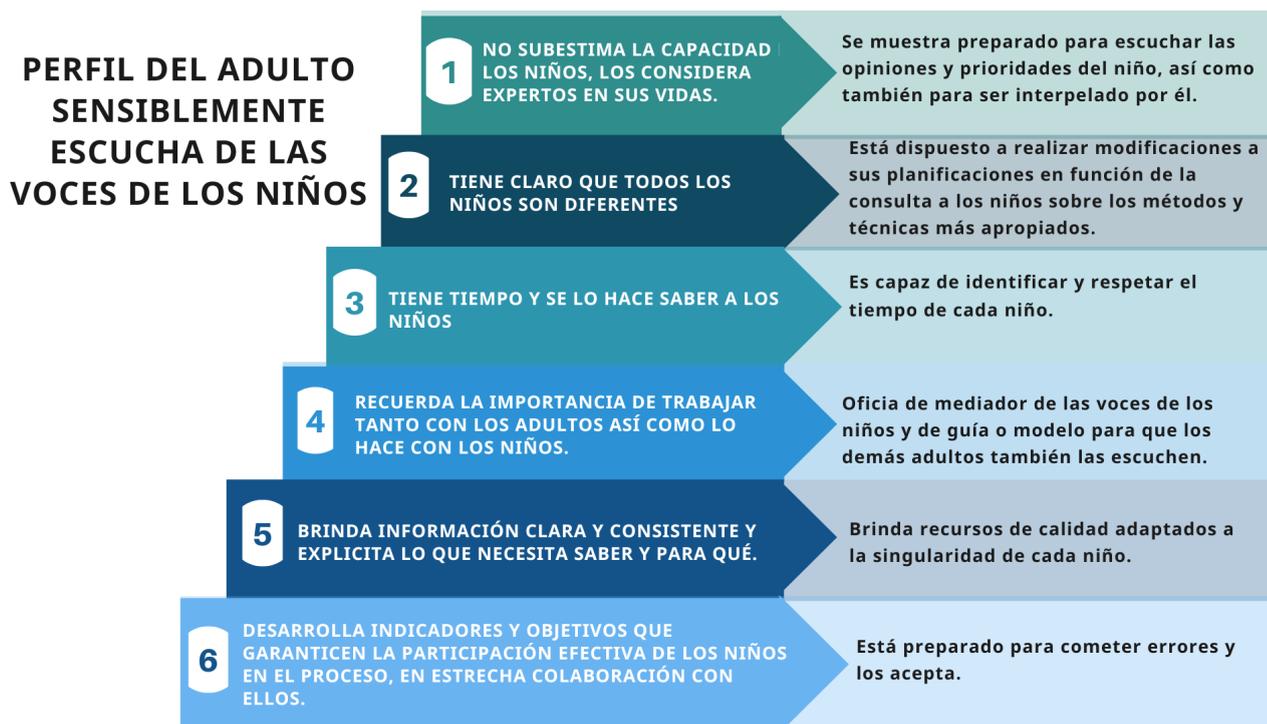


Figura 9. Perfil de un Adulto sensiblemente escucha de las voces del niño. Fuente: elaboración propia.

Las fallas más comunes que suelen cometer los adultos y que obstaculizan la escucha de las voces de los niños, surgen cuando existe una relación asimétrica de poder, es decir cuando los adultos ejercen posiciones de poder en detrimento del bienestar de los niños o cuando no actúan en base a los propios intereses de los mismos.

Estas acciones ejercidas por los adultos no solamente están relacionadas con diferentes formas -deliberadas o no- de abuso, maltrato o negligencia hacia los niños, sino también con todas aquellas acciones y decisiones tomadas por los adultos desde su propia perspectiva alegando que se realizan por el bienestar de los niños (Lansdown, 2001).

En estas acciones específicas el derecho de los adultos prima sobre los derechos de los niños, lo que como ya ha sido mencionado anteriormente se enmarca en una visión adultocéntrica de la infancia incapaz. Estas visiones sobre la infancia de los “aún no”, aún se encuentran fuertemente arraigadas en las prácticas adultas de educación y cuidados, salud y bienestar infantil, es decir, en todas las prácticas de protección hacia las infancias a pesar de los avances en la visualización de los derechos del niño y de los avances académicos sobre las habilidades y potencialidades infantiles (Argos, Castro, Ezquerra, 2016; Cillero, 1998; Lansdown, 2001).

3. Capítulo III.

Metodología de Investigación. Aspectos Éticos

El siguiente capítulo presenta los aspectos metodológicos que sirvieron de base para llevar adelante la investigación. Consta de una primera parte donde se presentan los aspectos sociohistóricos que dan sustento a la investigación con niños pequeños, asimismo como se describen las diferentes formas para investigar dicha población. En un segundo momento del capítulo se enfatiza sobre la perspectiva de investigación con niños, donde se desarrolla la idea de los niños como co-investigadores. Más adelante, la tercera parte del capítulo presenta la metodología y las técnicas utilizadas en esta investigación. Por último, se presentan los aspectos éticos en investigación con niños desde una perspectiva de derechos de infancia.

Como fue mencionado anteriormente, a partir de los objetivos planteados se propuso un diseño metodológico de carácter exclusivamente cualitativo. En este sentido, se utilizaron elementos del método etnográfico o etnometodología clásica (Corbetta, 2007; Milstein, 2008, 2015) como base para aprender sobre la cotidianidad de los niños en el Jardín de Infantes, sus pensamientos, intereses, sentimientos y comportamientos. Esto necesariamente llevó a la utilización de un diseño de investigación flexible o emergente en términos de Valles (1999), lo que permitió elaborar un plan de investigación con el margen necesario para realizar modificaciones. Justamente, estas modificaciones fueron las que dieron lugar a los cambios que surgieron a medida que se co-construía la información junto a los niños.

A pesar de que a priori la elaboración del pre proyecto contempló los aportes de estas técnicas clásicas, en el transcurso del trabajo de campo la metodología se convirtió en el elemento medular de la pesquisa. Esto llevó a reconfigurar la metodología planteada previamente al trabajo de campo, transformándose en función del camino que fueron transitando los niños durante la co-construcción de los datos en conjunto con la investigadora adulta.

3.1 Historizando: Investigar las infancias

Tradicionalmente, las infancias y sus características han sido consideradas como elementos de interés para el mundo científico, dando nacimiento a diferentes formas de llegar al conocimiento de estos mundos no tan visibles para el adulto.

Christensen y Prout (2002) describen que se han observado cuatro perspectivas en las investigaciones sobre las infancias que han surgido a partir de los diferentes enfoques con los cuales se miran las infancias y la vida de los niños. De esta forma se destacan:

1. el niño como objeto en la investigación;
2. el niño como sujeto en la investigación;
3. el niño como un actor social en la investigación;
4. el niño como co-investigador.

Desde los aportes de estos autores, se considera que las primeras dos perspectivas son las que presentan el mayor arraigo dentro de la investigación en las ciencias sociales y afines, pudiéndose considerar como las más tradicionales,

popularmente conocidas por el ámbito académico y largamente desarrolladas en sus metodologías y técnicas. Mientras que las dos últimas perspectivas presentan un surgimiento incipiente y un desarrollo teórico y metodológico reciente a lo largo de las últimas tres décadas (Christensen y Prout, 2002).

En sus orígenes las investigaciones sobre la infancia han tenido una gran influencia de los aportes de la psicología clínica, lo que ha logrado derivar específicamente en diferentes formas de estudio de los múltiples aspectos del desarrollo socioemocional y cognitivo del niño. Ejemplos de este tipo de investigaciones podrían observarse de los estudios pioneros de Arnold Gessell en 1920, John Bowlby en 1950, Mary Ainsworth en 1978, entre otros cuyos aportes aún son considerados como primordiales para comprender el desarrollo infantil y sus vicisitudes.

Cada uno de estos investigadores, basados en sus propios marcos teóricos, desarrollaron diferentes métodos y técnicas de investigación para estudiar a la población infantil, caracterizados generalmente por posicionar al niño en un lugar de objeto de estudio que es observado e interpretado desde la visión adulta (Woodhead y Faulkner, 2008).

Simultáneamente, los estudios llevados adelante por Jean Piaget y sus colegas en 1930 y décadas subsiguientes, significaron un cambio de paradigma en investigación con la población infantil.

A través de sus técnicas de interrogación científica, ubican a los niños como sujetos en las investigaciones, posicionándolos como el centro de las mismas. Esto se constituyó en un elemento esencial para demostrar la importancia de visibilizar el punto de vista infantil, sus comportamientos específicos y sus procesos de aprendizaje (Woodhead y Falkner, 2008).

Si bien podría verse como una de las limitaciones la edad del niño para sus métodos interrogativos, sus aportes significaron esenciales para comprender una forma de funcionamiento del pensamiento del niño. Su mayor aportación radica en la idea de que los niños son cualitativamente diferentes de los adultos, lo que no significa que tengan menos conocimiento o inhibiciones, sino que la manera en la que ellos miran y entienden el mundo es propia de los estadios de su desarrollo (Engel, 2005).

De esta manera es posible describir, por un lado, que el niño como *objeto* en la investigación es generalmente visto y actuado desde un otro adulto, quien es el que dispone del conocimiento. Este enfoque entiende al niño desde la visión de dependencia y de vulnerabilidad, por ello los datos considerados fidedignos son obtenidos a través de informantes adultos como los padres del niño, maestros, profesores y profesionales especialistas en el tema de la infancia.

Incluso, cuando existe una consideración de los intereses de los niños, un atisbo de ubicar al niño como sujeto en la investigación, esta consideración es delegada a “adultos responsables” quienes pueden o no realizar la consulta a los niños, ya que por la naturaleza de su relación y comunicación con el niño son entendidos como los “garantes” del bienestar infantil y por ende son quienes deciden en último término. Esta razón es la que los habilita a hablar por los niños, a través de la observación de su conducta y su posterior interpretación adulta del fenómeno observado (Christensen y Prout, 2002).

Por lo tanto, es posible asumir que el diseño metodológico desde estas perspectivas de investigación refleja, por lo general, un deseo de proteger a los niños bajo esa visión de vulnerabilidad, indefensión, dependencia y falta de capacidad. Esto

lleva a encontrar usualmente argumentos que enfatizan en la poca o nula confiabilidad de los datos que puedan ser obtenidos de los niños, y lo dudosa que puede resultar la fiabilidad de su habilidad para transmitir información, sumándole a ello la limitante de la edad.

Incluso desde este enfoque, subyace la idea de la incapacidad de los niños para entender los propósitos de la investigación, y por lo tanto se considera que no tiene sentido solicitar su consentimiento para participar de la misma (sólo basta con el consentimiento de sus referentes adultos) ni mucho menos la posibilidad de participar en su diseño, implementación y evaluación (Woodhead y Falkner, 2008; Casas, 2012).

Por otra parte, la investigación acerca de los niños como *sujetos actores sociales* no posee una larga historia como la anterior perspectiva, aunque sí ya varias décadas. Algunos de los estudios precedentes más significativos han sido los llevados a cabo por Vigotsky en 1920, Bronfenbrenner en 1979 y décadas subsiguientes y Bruner en 1990, entre otros.

Sin embargo, sólo recientemente luego del surgimiento de la CDN (1989) se ha tomado un giro radical cuestionando la relación establecida en las investigaciones y acercándose a la idea de la investigación *con* niños, considerándolos como *participantes activos investigadores* (Burke, 2005; James & Prout, 1997, Woodhead y Falkner, 2008).

Las características de este enfoque serán retomadas más largamente en el apartado siguiente, ya que sus postulados significan el hilo conductor respecto a los objetivos de este estudio.

De esta forma, y a partir de lo descrito en los párrafos previos, es posible considerar que tal cual ocurre con los paradigmas que definen a la infancia, estas perspectivas en las investigaciones coexisten actualmente, y por lo tanto no representan en sí mismo un proceso progresivo de evolución en las formas de investigar. Tampoco implica que unas se encuentren por encima de otras en una escala de validez o en una dicotomía de bueno-malo, ninguna de ellas es considerada mejor que otra ya que presentan posicionamientos diferentes y persiguen objetivos considerablemente distintos (Woodhead y Falkner, 2008).

Por lo tanto, es importante tener en consideración cuál es el propósito de la investigación para comprender cuáles son los principios que la fundamentan y así a qué tipo de metodología se inscribirá.

Por último, es posible afirmar que la concepción de infancia desde la cual se posiciona el investigador determinará en gran medida el tipo de participación del niño en los procesos de investigación (Punch, 2002; Lansdown, 2005).

3.2 Investigar con Niños: Los niños como Co-investigadores

3.2.1 El niño como Constructor de Significados.

Tal cual fue mencionado previamente, para visibilizar las voces de los niños se vuelve necesario un acercamiento paulatino a su mundo. Este camino se inicia a partir de la demostración de interés por parte del adulto de escuchar a la infancia a través del respeto de sus tiempos, aspecto esencial para que el niño pueda confiar.

Además, el trayecto de este camino se va forjando a través del conocimiento de los intereses singulares del niño, sus preferencias para comunicarse y los temas que prefiere conversar. Estos elementos se consideran claves para poder recoger las respuestas que más se acerquen al pensamiento genuino del niño.

Como se introdujo en el apartado anterior, investigar con niños requiere del adulto una auto reflexión continua sobre los diferentes marcos referenciales y conceptuales que influyen en la visión que se tiene de la infancia, sobre todo en aquellas referidas a sus representaciones (Punch, 2002; Christensen y James, 2008).

Diversos autores adscritos a esta última idea, plantean que prestar atención a la “cultura de comunicación” del niño sirve al adulto como guía para encontrar la forma más adecuada de escuchar y garantizar el derecho del niño a participar activamente (Christensen, James y Prout, 2008).

Para ello, se debe colocar el foco sobre el diseño de técnicas específicas que se ajusten tanto a las diversas capacidades del niño y su proceso de desarrollo y autonomía, así como también a las características de su contexto.

Tal es el caso del Enfoque Mosaico (Clark & Moss, 2003; 2005; Clark, 2017), una herramienta multi-método diseñada para enmarcar la escucha activa que parte desde el reconocimiento de los diferentes lenguajes del niño. Desde los cimientos de esta herramienta se considera que el niño es un experto y un agente en su propia vida, y por lo tanto se focaliza en sus experiencias vitales. Además, este enfoque es lo suficientemente flexible y adaptable a diferentes ámbitos en los que el niño convive, e involucra la participación de todas las personas que se relacionan con éste (padres, cuidadores, maestros, educadores, pares). Por último, el Enfoque Mosaico posibilita

una variedad de aplicaciones ya que puede ser utilizado como una herramienta de evaluación sobre el posicionamiento adulto respecto a las perspectivas del niño. Asimismo puede transformarse en una herramienta que atraviese toda la práctica cotidiana de los niños y los adultos (Clark, 2003, 2005, 2017).

Estos argumentos justamente son los que fundamentan este posicionamiento de que se investiga *con* los niños más que *sobre* los niños, considerándolos como actores activos dentro del proceso de investigación, como sujetos competentes expertos y constructores de significados. Por lo tanto, ubicar a los niños como co-investigadores requiere entenderlos, sobre todo, como creadores de significados (Engel, 2005).

Sin embargo, aún existen diversos criterios acerca de la validez que presentan las opiniones y percepciones de los niños en los procesos de investigación académica.

Si bien casi todos los autores referenciados coinciden en la idea de que incorporar las voces de los niños ha brindado una visión diferente sobre las percepciones de la infancia y, por lo tanto, ha permitido visibilizar las brechas con respecto a las percepciones adultas, existen algunos autores que plantean la importancia de ser cautelosos y manejar los datos obtenidos con cuidado. En este sentido, investigaciones referentes al bienestar infantil realizadas con poblaciones de niños mayores de 6 años en España que han sido realizadas a través de encuestas con preguntas que presentan diferentes niveles o gradientes de respuesta, se menciona la

existencia de un “sesgo de optimismo vital” (Casas y Bello, 2012; Canetti, et. al, 2017) que influiría en la fiabilidad de los datos obtenidos.

Para estos autores la presencia de este sesgo produce que las respuestas sobre el bienestar subjetivo tienden a polarizarse en los aspectos más positivos desdibujando los rasgos negativos, lo que lleva a que la media de respuestas de la población infantil se muestre generalmente muy alta siendo incluso superior a la de los adultos (Casas y Bello, 2012).

A su vez, explicitan que este fenómeno se da porque a edades tempranas los niños no son “aún capaces cognitivamente” de diferenciar o discriminar lo suficiente entre diferentes valores de una multiescala y tienden a responder a valores extremos. Además, el sesgo de optimismo vital tiene la función de proteger la “imagen de sí mismo” para con los demás, por lo tanto se tiende a analizar la información que se brindará de manera tendenciosa. Para ello se requiere de una elaboración cognitiva abstracta, donde en principio se realice un análisis profundo de los hechos y de la información para luego llegar a una evaluación de que esa información posee ciertos fallos. Esto deriva, por último, en el hecho de elegir responder los aspectos más positivos restándole importancia a los aspectos negativos (Bilbao, 2012).

Estos fenómenos, por sus características y marco teórico, se alejan considerablemente de los postulados de una infancia de las capacidades y constructora de significados.

De manera contraria a lo que mencionan Casas y Bello (2012) acerca de lo dudoso de la información brindada por niños pequeños, autores tales como Woodhead y

Falkner, Mayall (2008), entre otros, plantean que es posible considerar como válidas las opiniones de los niños pequeños siempre y cuando éstas sean recolectadas de manera adecuada y adaptada a sus capacidades (Christensen y James, 2008).

En esta misma línea, Scott (2008) plantea que la posibilidad de combinar preguntas verbales con contenidos de estímulo visual, en el entendido de que usualmente lo icónico aporta datos significativos del pensamiento de los niños, resulta muy exitoso para validar las representaciones orales que éstos realizan, al mismo tiempo que las complementan.

En este sentido es posible considerar que las preguntas-consigna a ser utilizadas en un proceso de recolección de las voces de los niños deben ser siempre funcionales al interés de éstos, y además deben contemplar sus preferencias singulares.

Esto lleva, a su vez, a tener presente la importancia de la utilización de diferentes técnicas para diversas franjas etarias y colocar especial atención en los diferentes contextos socioeconómicos, culturales, educativos y familiares a los que pertenecen los niños.

Utilizar técnicas participativas con niños pequeños los habilita a que sus prioridades y preocupaciones se conviertan en el punto inicial desde donde se comienza el proceso de investigación.

En función de ello, las técnicas serán en su gran mayoría estructuradas de manera diferente a las aplicadas con los adultos o con niños más grandes. Incluso, resulta primordial llevarlas adelante a través de la utilización de mediadores interesantes y adecuados para la comunicación con los niños pequeños (Clark, 2017).

Comúnmente se considera que las técnicas o herramientas “adaptadas” son aquellas que se extrapolan de las utilizadas con otras poblaciones (Scott, 2008), sin embargo es posible afirmar desde la experiencia de esta investigación que las técnicas de visualización y documentación de las opiniones de los niños pequeños deben crearse exclusivamente, para así asegurarse el éxito en la co-construcción de los datos. Esto implica para el adulto un conocimiento específico de los intereses de los niños pequeños, como ya fue mencionado en variadas oportunidades, y también de una habilidad creadora bien desarrollada que le permita transformar ese conocimiento en una técnica exitosa. No es una tarea sencilla de lograr, aunque es posible.

Para Scott (2008) detrás del argumento que han brindado históricamente los investigadores en relación a que los niños no son informantes calificados subyace la idea de la incertidumbre que genera algo que les es desconocido. Desde su punto de vista, el fracaso en incorporar las percepciones de los niños en las investigaciones sucede porque las preguntas que generalmente se utilizan están basadas en un marco de pensamiento adultocéntrico, que resultan inadecuadas y poco productivas para indagar las vidas de los niños.

Si bien entiende que los adultos referentes son informantes calificados para obtener información precisa sobre aspectos más abstractos de la vida de los niños, o sobre dimensiones más abarcativas, como pueden ser por ejemplo los diagnósticos médicos, no obstante considera que es evidente que existen simultáneamente otras informaciones que únicamente pueden ser indagadas desde la experiencia de los niños.

Como *creador de significado* Engel (2005) describe la capacidad que poseen los niños para construir su propio sentido a lo que sucede a su alrededor,

generando desde que nacen sus propias teorías explicativas sobre el mundo y su funcionamiento. En este sentido, la autora considera que los pensamientos de los niños, así como sus preocupaciones e interpretaciones del mundo son significativamente diferentes de aquellos que caracterizan generalmente las ideas del adulto. En efecto, describe que el desafío para el adulto se encuentra en asumir que no se tiene la certeza de que lo que éste discierne se corresponde fehacientemente con lo que el niño piensa (Engel, 2005).

Por su parte, Clark (2017) plantea que considerar al niño como constructor de significado implica posicionarlo como un participante activo en su propio aprendizaje.

Correspondiéndole con la visión vigotskiana socioconstructivista del aprendizaje colaborativo o de construcción del conocimiento, y mencionada anteriormente desde los aportes de Bronfenbrenner, esta perspectiva ubica a los niños desde su contexto y las relaciones que establecen y generan con éste (Vigotsky, 1979; Bronfenbrenner, 2007). En este sentido, es posible considerar que el desarrollo cognitivo no es exclusivamente una adquisición de conocimientos o de habilidades, sino que adquiere una forma más activa considerando el valor de los procesos singulares de cada niño. Así, se podría observar la particularidad en las diferentes formas y maneras que el niño desarrolla para entender el mundo, de percibir lo que sucede a su alrededor, de pensar, construir significado y de dar cuenta de estas ideas, de clasificar y reflexionar. Por lo tanto, se puede afirmar que el desarrollo cognitivo se encuentra en una estrecha relación con la participación de los niños en las actividades socioculturales, y podría considerarse como un aspecto de la transformación de esta manera de estar en el mundo (Rogoff, 2001, 2003).

A partir de la observación cercana de las múltiples maneras en que los niños juegan, hablan, discuten, argumentan, exploran, confrontan consigo mismos y con los demás, se generan momentos inesperados que brindan información genuina a los adultos sobre el mundo infantil y sus múltiples y complejas formas de volverse visible.

La riqueza de esta observación radica en cómo de forma continua y espontánea los niños demuestran sus capacidades para dar explicación a los fenómenos que vivencian. Los niños son enormemente creativos para armar sus propias versiones explicativas del funcionamiento del mundo y de todo aquello que sucede en él. Asimismo son muy hábiles para expresar a través de gestos, palabras y del contacto estrecho con los objetos. Este entusiasmo creativo está fuertemente ligado a su necesidad de brindar un sentido a sus experiencias cotidianas en una cercana relación con los demás (Engel, 2005).

A pesar de esta enorme capacidad creadora, los niños no son fáciles de caracterizar. Su comportamiento puede presentarse para el adulto como complejo y altamente dinámico, muestra momentos que aparentan ser inconsistentes y que transforman significativamente sus formas de expresión. Por ejemplo, la conversación de un niño se entreteje entre su imaginación y los componentes de la vida real. Esto puede ser traducido en las vacilaciones que se pueden observar en sus explicaciones y aproximaciones a un problema o solución, que en algunos casos resultan más o menos racionales. Esto demuestra cómo la experiencia psicológica de los niños puede resultar tan compleja para el adulto. Justamente, este cambio tan vertiginoso en su desarrollo hace que sus pensamientos, sentimientos, habilidades, motivaciones y comportamientos

se encuentren en una constante transición. Por lo tanto desde allí surge la dificultad para encasillarlos en una única clasificación (Engel, 2005; Morrow, 2011).

Desde este punto de vista, se defiende la importancia de que estos mecanismos sean comprendidos por el adulto a partir de un esfuerzo de interpretación desde la perspectiva del niño y no desde sus propias creencias o puntos de vista. En otras palabras, no resultaría exitoso asumir que el niño ve al mundo de la misma forma que lo hace el adulto y, justamente, en esto es donde se encuentra la posibilidad del descubrimiento de nuevas teorías.

Éste último aspecto ha sido el elemento predominante a lo largo del trabajo de campo de esta investigación, en donde el proceso de investigar se transformó en un proceso de constante autorreflexión adulta sobre cómo entender aquello que los niños mencionaron en las conversaciones entabladas.

3.3 Método y Técnicas de investigación

A partir de los objetivos planteados y del diseño metodológico en esta investigación, se partió de la utilización de técnicas clásicas como la observación participante (Corbetta, 2007; Guber, 2001; Valles, 1999), y la conversación-dibujo (Argos et.al, 2011a; 2011b, Corsaro & Rizzo, 1998 en Corbetta, 2007; Mayall, 2008; Rodríguez Pascual, 2006; Punch, 2002; Valles, 1999). Asimismo para el procedimiento de sistematización de las voces de los niños y el procesamiento de la información se tomaron algunos de los elementos del análisis de contenido temático (Andréu, 2002; Valles, 1999; Vázquez Sixto, 1996) y de la reflexividad etnográfica (Guber, 2001).

3.3.1 *Proceso de Acercamiento a la Cotidianidad de los Niños: Observación*

Participante.

La observación participante se entiende como el instrumento directo para la observación en el momento y lugar, en el aquí y ahora. En términos metodológicos la técnica permite que el observador se acerque lo suficiente para generar un vínculo de confianza, pero al mismo tiempo guardar una distancia óptima para el trabajo de análisis. En ese sentido, posibilita una cercanía adecuada para convertirse en un miembro más del colectivo, al mismo tiempo que permite mantener una distancia óptima como persona ajena a la situación y al funcionamiento de la comunidad observada (Valles, 1999: 150). En estos términos, la observación participante sirve para acercarse fielmente al conocimiento de las preferencias del niño en relación con sus pares y con los adultos. Asimismo, habilita la comprensión de su accionar frente a las consignas que le brinda un adulto así como también la aprehensión de las diferentes formas que tiene de comunicarse.

Desde los aportes etnográficos de Guber (2001) se plantea que la observación participante contiene en sí misma una especificidad propia de las actividades que se observan, las que pueden resultar muy disímiles entre sí dependiendo de la naturaleza de lo observado. Esta inespecificidad es la cualidad distintiva de la técnica.

Asimismo, si bien define que el objetivo de la observación participante tradicionalmente ha sido el de conocer cómo se generan los diferentes universos socioculturales y cómo se expresan, considera que la mera presencia del observador

genera en sí misma un grado de participación que produce algo en las personas observadas. Esta participación del investigador lo lleva a desempeñar algún tipo de rol más o menos activo dentro del grupo que lo conduce a integrarse a una lógica que puede no ser la misma que la suya y que le permite comprender los códigos grupales que facilitan la comunicación. Describe dos combinaciones entre participación y observación, reflejados en los tipos de roles que desempeña el investigador. Por un lado el de participante observador, en donde el investigador desempeña un rol activo dentro del grupo local y explicita su objetivo de investigación; por otro lado, el de observador participante, en donde el investigador focaliza en su rol de observador externo en donde puede formar parte ocasionalmente de alguna actividad, ya sea por elección propia o porque le es imposible de eludir (Guber, 2001).

Por otra parte, plantea que esta técnica habilita al desarrollo de la *reflexividad*, entendida como la capacidad que poseen las personas -tanto el investigador como las personas a las cuales o con las cuales lleva adelante su investigación- para llevar a cabo sus comportamientos como agentes de acción con expectativas, motivos y propósitos propios, es decir la habilidad de las personas involucradas en la investigación para pensar sobre su propia práctica. Desde su enfoque relacional, la autora entiende que para que el investigador logre incorporar las visiones de las personas con quienes investiga se vuelve necesario que realice un continuo análisis sobre las tres reflexividades que se presentan siempre en el trabajo de campo: la reflexividad del investigador como persona e integrante de una cultura, la reflexividad del investigador como investigador con sus propios marcos teórico-metodológicos, y las reflexividades de la población con la que investiga (Guber, 2001).

Por lo tanto, observar de manera participativa implica mirar desde una distancia óptima, adentrándose física y emocionalmente en el contexto que se observa. Esta mirada incluye todos los sentidos, donde también se pone en práctica la escucha, la reflexión, y la disposición para la interacción, elementos básicos para establecer una relación de confianza que permita iniciar una conversación con el niño. La idea que subyace con la práctica de la observación participante es intentar ver el mundo con los ojos del niño para lograr posicionarse desde su perspectiva (Guber, 2001).

La técnica fue utilizada específicamente con el propósito de implicarse en las actividades cotidianas de los niños y observar en profundidad dichas actividades, en contacto directo con ellos y su entorno natural. En este sentido, el trabajo de campo se compuso de la observación de las interacciones de los niños con sus pares y adultos presentes. Se realizó a través del foco sobre el desempeño de las funciones, los roles y los estilos del vínculo, además de su desplazamiento y apropiación del espacio.

De esta forma, la observación participante se convirtió en una herramienta utilizada durante todo el transcurso de la investigación en campo ya que habilitó significativamente el establecimiento de un vínculo de confianza con los niños, extremadamente necesario para convertirse en un adulto sensiblemente escucha. Esto generó el terreno para comprender las acciones y motivaciones de los niños (Corbetta, 2007).

3.3.2 Proceso de Adentrarse en el Pensamiento del Niño: Conversaciones con Niños como Herramienta para la Co-construcción de los Datos en Investigación.

A partir del marco teórico en que se basa esta investigación, se optó por utilizar el término acuñado por Clark (2017) “co-construcción de los datos o información” para hacer referencia a lo que comúnmente se menciona como “recolección de los datos o información”.

La razón principal radica en que el segundo término, muy arraigado en las investigaciones más tradicionales, sugiere un paradigma de corte positivista donde el investigador “toma” la información predeterminada de los sujetos de estudio como “hechos” a ser evaluados. Sin embargo, la elección por una co-construcción de información contiene la intención de enfatizar en las oportunidades que poseen los participantes de la investigación de reconstruir junto con el investigador sus visiones y experiencias, focalizando en el proceso de escucha de las opiniones y percepciones desde la dimensión más emocional (Clark, 2017).

Esto lleva a tomar en consideración que el éxito o fracaso de una investigación que pretenda involucrar activamente a los niños depende en gran medida de cómo el investigador introduce las preguntas-consigna y la naturaleza de las mismas.

Las conversaciones con niños es una técnica específica, desarrollada para visualizar las opiniones acerca de una gran diversidad de temas, desde un vínculo cercano y de encuentro con el otro que habilita la co-construcción conjunta de información.

Por sus características esta técnica se asemeja a las entrevistas grupales naturales (Valles, 1999), ya que es considerada una técnica de recolección grupal. Sin embargo, la conversación con niños posee sus singularidades que la diferencian de entre tantas técnicas de recolección verbal de datos. Algunos autores han utilizado la entrevista grupal en los contextos naturales de los niños para el estudio de los procesos de construcción del mundo social y personal de éstos para así lograr entender la cultura infantil (Corsaro y Rizzo, 1997 en Rodríguez Pascual, 2006).

Este tipo de entrevistas fueron utilizadas en su mayoría para comprender el mundo relacional propio de los niños y en el cual aprenden cuáles son las claves del mundo social adulto.

Sin embargo, el enfoque de las *conversaciones con niños* los ubica como pequeños teóricos sociales, como verdaderos expertos en las situaciones sociales que transcurren a su alrededor, brindando sus explicaciones personales sobre el funcionamiento de la vida social y de los mundos que le rodean (Rodríguez Pascual, 2006). Por esta razón se considera como una técnica crucial para el desarrollo de esta investigación.

Una de las ventajas que posee esta técnica es que es muy pertinente para el trabajo con esta población, ya que toma como referencia el comportamiento grupal de aprendizaje del mundo social (Vigotsky, 1979; Bronfenbrenner, 2007). Al mismo tiempo, habilita un espacio de confianza para poder conversar sobre las preocupaciones y opiniones que tienen los niños.

Los niños son seres sociales y constituyen un grupo social en sí mismo, con sus propias características, con conocimientos propios y expertos en sus vidas (Mayall, 2008; Clark y Moss, 2005). Estos conocimientos se construyen a través de las interacciones afectivas y verbales con otros. Por lo que a través de las conversaciones con niños, el adulto puede adentrarse en lo que el niño piensa, tomar en consideración lo que dice y luego actuar en consonancia con ello bajo el entendido de que una información certera sobre temas de la infancia sólo puede provenir desde la propia voz de los niños. En este sentido, esta técnica facilita el cumplimiento del ciclo de la escucha activa propuesto por McAuliffe (2015) y descrito en el apartado sobre la Escucha (Capítulo II, Figura 8).

Si bien las conversaciones son generalmente iniciadas por el adulto, existe una gran diferencia entre iniciar una conversación y protagonizarla o dirigirla. Esta característica resulta un elemento clave a tener en cuenta, ya que requiere del adulto prestar atención a su posicionamiento y, sobre todo, controlar sus ansiedades.

Cuando la técnica se utiliza de manera adecuada, le brinda al niño la posibilidad de enfocarse en el punto de la temática que más le interese, permitiéndole asimismo determinar el rumbo de la charla y manifestar su acuerdo o desacuerdo. Estos insumos son usualmente tomados como respuestas frente a las preguntas que realiza el adulto (Mayall, 2008).

3.3.2.1 Introducción de las preguntas-consigna.

Las conversaciones generalmente se inician con preguntas.

Sin embargo, iniciar las conversaciones con los niños es una tarea compleja y posee sus propios niveles de dificultad, ya que la forma con la que el investigador pregunta determina en gran medida lo que el niño contestará.

En este sentido, las preguntas deben ser formuladas considerando las capacidades de los niños y sus intereses. Algunas veces requerirá del investigador realizar las preguntas de forma más descriptiva y explicativa, sobre todo cuando se observa que el niño no está seguro de qué contestar, o cuando manifiesta no haber comprendido del todo sobre qué trata la pregunta.

Además se debe generar un ambiente cálido, de confianza y oportuno para que el niño considere pertinente responder.

Por lo tanto, se debe prestar especial importancia al contexto en el que se desarrolla la conversación, en consideración que los niños suelen comportarse de diferentes maneras, a menudo, dependiendo del ambiente en el que se encuentren y las personas presentes. Un niño puede ser muy desinhibido en su hogar y muy reservado en la escuela o viceversa, o incluso puede mostrarse muy sociable y seguro con algunas personas y no con otras (Mayall, 2008).

Este aspecto resulta también de vital importancia al momento de preguntar, ya que las respuestas podrán verse afectadas en función del grado de confianza y sostén que sientan los niños frente al adulto investigador.

Igualmente, el contexto del entrevistador juega un papel muy importante, ya que los códigos sociales y los significados que se éste le adjudica a las diferentes dimensiones de la vida pueden variar de las que desde el contexto del niño se le brinda (Mayall, 2008, Woodhead y Falkner, 2008).

3.3.2.1.a El uso de los Mediadores para entablar conversaciones con los niños.

Dibujo.

Argos, et al (2011) describen que la utilización del dibujo resulta un medio exitoso para alentar a los niños a que se comuniquen de manera efectiva sin depender exclusivamente del lenguaje verbal.

Así, el niño tiene la oportunidad de tomarse el tiempo para pensar y por lo tanto tener el control de lo que quiere transmitir.

Por otra parte Brooks (2005) plantea que el dibujo tiene un rol primordial en la co-construcción de conocimiento, ya que es una herramienta mental específica a través de la cual el niño establece un diálogo entre el nivel interpersonal y el intrapersonal. Por ello sugiere que la habilidad de los niños para interactuar con esos dos niveles a través del dibujo, convierte a este último en una herramienta creadora de significado muy poderosa.

La autora retoma los postulados socioconstructivistas básicos para describir que la experiencia de aprendizaje es compartida en la interacción del niño con todo lo que le rodea, ya sean pares, adultos o cosas (incluyendo los dibujos) para generar nuevos significados. De esta forma, el niño construye sus propias explicaciones sobre el mundo circundante. Por lo tanto, considera que los dibujos son artefactos sociales que contienen experiencias, vivencias y aprendizajes basados en el contexto sociocultural, histórico y político donde se desarrolla el niño y por esta razón el proceso de dibujar refleja su ambiente natural (Brooks, 2005).

Imágenes.

Así como sucede con los dibujos, las imágenes pueden resultar muy buenos mediadores para preguntar y obtener respuestas auténticas de los niños.

En este sentido, puede utilizarse una enorme variedad de tipologías de imagen, por ejemplo imágenes preestablecidas, fotografías preestablecidas o tomadas por los mismos niños, entre otras.

Además, al ser estímulos específicamente visuales y no exclusivamente verbales las imágenes suelen captar la atención de la mayoría de los niños, siempre y cuando sean acordes a sus intereses, preferencias y características contextuales. Esto debido a que las imágenes generalmente poseen un efecto identificatorio, y como tal pueden despertar emociones agradables y también desagradables. Sin embargo, cuando éstas son acordes a los intereses, capacidades y preferencias de los niños, pueden resultar muy efectivas para controlar las ansiedades que pueden aparecer en los momentos de las preguntas, tanto para los niños como también para los adultos (Clark y Moss, 2001; 2005).

3.3.3 Hacer visibles las voces de los niños: Análisis de contenido.

Con el fin de identificar las semejanzas y las diferencias entre los diferentes discursos de los niños, la técnica de análisis de contenido se constituye en un insumo fundamental para comprender aquello que los niños mencionaron en sus conversaciones.

En este sentido, la investigación se valió de algunos de los elementos de un *análisis interpretacional* (Valles, 1999,) en el sentido de que pudiera llevar al investigador a categorizar los significados y contenidos y así identificar qué conexiones existen entre los diversos discursos.

Si bien tradicionalmente es utilizado como una técnica de interpretación del discurso, que ayuda a desentrañar el contenido y que abre las puertas al conocimiento de los diversos aspectos y fenómenos de la vida social (Andréu, 2002), resulta esencial mencionar los resguardos que deben tenerse cuando se pretende llevar adelante este tipo de investigación donde los niños son co-productores de la información.

Tal cual ocurre con la técnica de conversaciones con niños, el análisis del contenido debe necesariamente estar acompasado con una capacidad autorreflexiva del adulto a partir de sus concepciones sobre las infancias. Resulta primordial no caer en una interpretación adultocéntrica de los fenómenos observados, en el entendido de que muchas veces la visión del adulto difiere considerablemente de la visión que tienen los niños sobre dichos fenómenos (Clark, 2017).

3.4 Consideraciones éticas.

3.4.1 El desafío de la Ética en la investigación con Niños.

3.4.1.1 El niño como Co-constructor de Conocimiento.

A partir de la consideración de los niños como actores sociales, surgen nuevos y más complejos escenarios para los dilemas éticos y las responsabilidades del investigador.

En las últimas décadas han surgido diferentes experiencias que marcan la necesidad de considerar que los aspectos éticos en las investigaciones con niños deben

ser consideradas como pilares de todas y cada una las investigaciones que se propongan pesquisar con dicha población y no meramente un apartado citando leyes.

En Uruguay, así como sucede en otros países, existen normas específicas que amparan a las personas que participan de investigaciones, sin embargo aún restan muchas dimensiones para pensar, específicamente aquellas referidas a la investigación con la primera infancia.

Este apartado presenta los desafíos de investigar con niños pequeños, este aspecto va un paso más allá de los códigos de ética en investigación existentes y de las leyes o normativas que amparan el uso y la difusión de los datos de las personas, sin que por ello pierdan su validez significativa.

3.4.1.2 Aspectos legales en Uruguay.

En la normativa presente en Uruguay, los aspectos éticos en la investigación con personas se corresponden con lo expresado en el Decreto sobre *Investigación con seres humanos* del Ministerio de Salud Pública, tomando especial atención en los capítulos 2, 3 y 5 del mismo.

Asimismo, se ampara sobre la Ley n.º 18331 sobre *Protección de datos personales* y *Acción de “Habeas Data”* (2008 y 2009).

Además, se basan en los artículos comprendidos dentro del *Código de la Niñez y Adolescencia de Uruguay* (Uruguay, 2005), el cual asimismo retoma los condicionantes de la *Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas* (Uruguay, 1990), específicamente con lo expresado en los artículos 12 y 13.

A partir de lo que expresan dichas reglamentaciones, se focaliza sobre la confidencialidad de los datos identificatorios de los niños y sus familias y del cuidado en el manejo de la información que pueda surgir desde ellos en cualquier momento de la investigación. De esta manera, los datos de identidad de los niños que participaron de la investigación fueron administrados de manera confidencial por parte de la investigadora. Por lo tanto, no fueron revelados a ninguna persona. Esto también implica que serán preservados en todo momento, incluso en aquellas instancias de presentaciones públicas en ambientes académicos o institucionales, difundándose únicamente los resultados de la investigación.

Alderson (2012; 2008; 2001), una de las pioneras en considerar que los aspectos éticos en la investigación con niños, plantea que la ética se constituye en la condición *sine qua non* en aquellas investigaciones que consideran a los niños como actores sociales, participantes activos o co-investigadores ya que esta modalidad de investigación es en sí misma un posicionamiento ético respecto a los niños y sus capacidades.

Bajo la consideración de la complejidad que esto implica, describe diez requisitos que se encuentran en consonancia con los requisitos solicitados por el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

Esta serie de requisitos comienza con un primer paso referido a la claridad del *propósito de la investigación* (¿por que se realiza? ¿para qué?) y de los *riesgos y beneficios* para los participantes (¿existen riesgos de algún tipo para los participantes? ¿cuáles? ¿cómo podrán ser reconsiderados?). Además, la autora propone

focalizar en los aspectos de la garantía de la *privacidad y confidencialidad* como uno de los pasos más importantes dentro del proceso de investigación (¿con quién se comparte la información o los datos?). Además, menciona la esencialidad de la transparencia del proceso de *selección de los participantes*, especificando los criterios y las formas en que se llevará adelante (¿quiénes participarán? ¿Cómo se realiza la inclusión o exclusión de los participantes? ¿cómo se justifica los niños que se excluyeron?) y sobre las fuentes de financiación (¿existen algunos requisitos específicos impuestos por la fuente de financiación? ¿cuáles? ¿éstos respetan las condiciones de resguardo de los participantes?). Por otra parte describe la importancia de dar a conocer los métodos de la investigación (¿cuáles son sus características? ¿Qué paradigma persigue? ¿los participantes tienen la oportunidad de conocerlos y opinar sobre ellos?), aspecto que se verá reflejado en la calidad de la *información* que se le brindará a los niños y adultos referentes (¿los participantes conocen cuáles son los objetivos de la investigación y cómo se llevará a cabo? ¿son informados acerca de los beneficios y riesgos y del tiempo en que se llevará adelante?). Este último aspecto condiciona lo que denomina el *consentimiento de participación* (¿se les solicita a los niños su consentimiento para participar de la investigación? ¿Son informados sobre la posibilidad de refutar la invitación y que ello no implicará un inconveniente? ¿son informados acerca de que pueden abandonar en cualquier momento la investigación sin tener que brindar más datos que su negativa a seguir incluidos?) en donde también se detallan los medios de *difusión de la investigación* (¿se les informa a los participantes sobre los resultados, lo que se hará con los mismos y cómo serán difundidos?) y el *impacto* previsto de la misma (¿cuál será el impacto de la investigación en los participantes? ¿qué impacto tendrán los resultados en otros grupos de niños?) (Alderson, 2012; 2008; 2001).

3.4.2 *Otros Aspectos a tener en Cuenta en las Investigaciones con Niños.*

Christensen y Prout (2002) realizan una lectura sobre los aspectos éticos en donde colocan de manifiesto que según el tipo de investigación que se pretenda llevar adelante y cómo ubica al niño en sus propósitos, repercutirá proporcionalmente en las consideraciones éticas a las cuales se inscribirá. Desde la perspectiva de estos autores, se sugiere que las consideraciones éticas deben ser pensadas desde el punto de vista de una *simetría ética* entre los niños y los adultos, lo que significa la necesaria eliminación de un relacionamiento asimétrico de poder y una consideración del niño como un otro igual e interlocutor válido.

Argos, et. al (2011a; 2011b) retomando los aportes de otros autores, plantean que para hacer partícipe al niño en la investigación es necesario preguntarle si desea participar, desde el primer momento y a pesar del consentimiento de sus referentes familiares.

De esta forma, describen que existen tres momentos claves que determinarán el asentimiento o disentimiento del niño a participar:

- el primero definido por la *presentación de la información* (sobre los objetivos que persigue la investigación, sobre la metodología que se utilizará, sobre la difusión y utilidad de la misma, sobre los beneficios y los riesgos),
- un segundo basado en la *corroboración de la comprensión* del niño (el investigador se asegura que niño comprendió lo abordado en el primer momento) y

- un último determinado por su respuesta (si quiere participar, si decide no participar) (Argos, et. al, 2011).

4. Capítulo IV

Estrategia y Desarrollo del Trabajo de Campo.

El siguiente capítulo presenta de manera descriptiva la estrategia y los diferentes momentos del desarrollo del trabajo de campo de la investigación.

En primer lugar, se presenta la estrategia de investigación en función de cómo se planificó a partir de los postulados teóricos y los objetivos de investigación. Se detallan así los aspectos inherentes a la presentación de la misma ante todos los actores involucrados, incluyendo los pasos seguidos en materia ética de participación.

En segundo lugar, se expone cómo se desarrolló el trabajo de campo *per se* incluyéndose las modificaciones que realizaron los niños como co-investigadores a lo largo de toda la investigación.

Por último, se describen los aspectos centrales del trabajo de campo a modo de retomar la importancia de los aspectos éticos en las investigaciones con niños y cómo éstos primeros resultan cruciales para cualquier investigación que los involucre.

Cabe remarcar que, aunque la lectura resulte un tanto extensa, este capítulo intenta explicitar la naturaleza de una investigación que toma a los niños como co-investigadores y, por lo tanto, evidenciar las transformaciones que éstos realizaron en la misma.

4.1 Estrategia

Tal como se ha mencionado en párrafos anteriores, esta investigación se llevó adelante a través de un proceso metodológico dinámico, que presentó transformaciones en diferentes momentos de su ejecución.

En este sentido, si bien el marco conceptual en el que se basó presenta grandes coincidencias con algunas metodologías utilizadas por autores europeos, tales como el Enfoque Mosaico desarrollado por Clark y Moss (2003, 2005, 2017); las investigaciones de Punch sobre la cotidianidad de los niños en una localidad rural de Bolivia (2002); así como el desarrollo metodológico de Lancaster, et. al (2003, 2010), o los estudios de Alderson (2008) y de Christensen et. al (2008), esta investigación no puede ser considerada una réplica o adaptación de alguna de ellas específicamente.

En primera instancia, el diseño metodológico inicial persiguió las siguientes características:

- debía ser una técnica grupal de co-construcción de datos.
- debía encuadrar un proceso consultivo participativo.
- debía tener una consigna principal a través de una pregunta lo suficientemente abierta y concreta, aunque sobre una temática específica.
- debía promover como principal eje la visibilización de las respuestas a través de múltiples lenguajes como la palabra hablada, el lenguaje corporal, imágenes y dibujos.
- debía considerar la utilización de herramientas tecnológicas para llevar adelante la transcripción textual de las voces de los niños que, al mismo tiempo, garanticen confidencialidad.

Esto resultó en la utilización de técnicas combinadas, tanto verbales como gráficas que permitieron el acercamiento y la visibilidad de las opiniones y percepciones de los niños acerca de sus necesidades de desarrollo.

La investigación se llevó a cabo con grupos de niños de 3 años de Jardines de Infantes Públicos de Montevideo (dos) y Canelones Rural (uno). Como fue previamente especificado en el apartado de justificación y metodología (Capítulo I) la selección de los grupos fue definida por las características de la población que concurre al Jardín de Infantes. Específicamente se seleccionó un grupo de niños perteneciente a un contexto socioeconómico favorable (quintil 5, urbano, Montevideo); otro grupo de un contexto socioeconómico desfavorable (quintil 1, urbano, Montevideo); y un último grupo de niños perteneciente a una localidad rural-semirural de contexto relativamente favorable (quintil 3, rural, Canelones).

No se obtuvieron más datos de los niños y familias que los expuestos en las líneas anteriores bajo el entendido de que no resultaban relevantes para la investigación.

Previamente a la salida de campo se planificó un dispositivo tentativo, que sería utilizado con los grupos de niños para co-construir los datos de la investigación. Este dispositivo se dividía en diferentes momentos del trabajo en terreno, distribuidos de la siguiente manera:

1. Primer momento: encuentros de observación participante de la cotidianidad de los niños en el Jardín de Infantes: espacios lúdicos y recreativos, espacios de trabajo en aula con las maestras, entre otros.
2. Segundo momento: proceso consultivo en subgrupos de niños a través de preguntas disparadoras basadas en las temáticas de Familia, Jardín de Infantes, Juego y Salud.

3. Tercer momento: realización de talleres temáticos basados en los cuatro lineamientos anteriormente planteados.
4. Cuarto momento: instancia de devolución de los datos recabados en el segundo y tercer momento.

Como fue mencionado en ocasiones previas, se decidió desde el principio que el mejor momento para realizar el trabajo de campo sería durante el segundo semestre del año lectivo. Esta decisión se fundamentó en función de que se necesitaba que los niños se sintieran más sostenidos, en un ambiente confiable y emocionalmente seguro, establecidos en una grupalidad y con un desarrollo relativamente acompasado a la media para su edad. Estos factores se juegan directamente en la disponibilidad de los niños para recibir a adultos desconocidos que, además, pretendan conversar con ellos acerca de temas íntimos como lo que ocurre en sus vidas.

El primer grupo en el que se ejecutó la planificación estaba integrado por los niños del Jardín de Infantes Rural, ya que en el marco de la práctica de enseñanza universitaria de la investigadora se venía trabajando en la institución desde el inicio del año lectivo y, por lo tanto, existía un vínculo más cercano y de confianza. Esta experiencia sirvió para ajustar la metodología de trabajo de campo. De esta manera los niños que decidieron participar de la investigación mostraron cuál era el mejor camino a seguir para lograr los objetivos planteados por la investigación, lo que necesariamente derivó en una modificación en el orden de los pasos o momentos a transitar previamente planificados.

En definitiva, esta primera planificación tentativa resultó muy importante para llegar al primer grupo de niños con el cual se inició el proceso de investigación y sirvió de base para las otras dos llegadas a terreno. De esta manera, se trabajó en los grupos en diferentes ocasiones con una frecuencia semanal, utilizando herramientas como la observación participante, además del taller, el dibujo-conversación y la presentación de los resultados. A través de la observación participante se presencié, en la medida en que las instituciones así lo habilitaron, la rutina cotidiana de los niños en el Jardín: espacios de juego libre interior y exterior, espacios de alimentación y espacios de transición entre diferentes actividades.

4.2 Desarrollo del Trabajo de Campo

A partir de las sugerencias de los niños, el diseño estratégico para conocer sus opiniones y percepciones se transformó en un proceso que contuvo varios momentos, cada uno de ellos se realizó en instancias diferentes, con una frecuencia semanal.

- Primer momento: presentación con adultos referentes y con niños.
- Segundo momento: co-construcción de los datos de investigación.
- Tercer momento: devolución a los niños, adultos referentes familiares e institucionales sobre la sistematización de las percepciones y opiniones recolectadas en el proceso.

4.2.1 *Primer momento: presentación de la investigación.*

El primer acercamiento a los referentes adultos familiares e institucionales de los niños sirvió de base para forjar la habilitación para el proceso consultivo con los

niños. Al mismo tiempo sirvió para indagar el imaginario que tenían los adultos sobre aquello que los niños podrían opinar sobre la temática.

Este primer momento se llevó adelante a través de:

- la presentación de la investigación y consentimiento de referentes institucionales (directoras, maestras y auxiliares del Jardín de Infantes).
- la presentación de la investigación y consentimiento de adultos referentes afectivos de los niños del grupo seleccionado.

El primer acercamiento con los grupos de niños fue muy similar al realizado con los adultos. Esto permitió conocer a los niños y así comenzar a establecer un vínculo que habilitase el trabajo de campo en sí mismo.

Se llevó adelante a través de:

- la presentación de la investigación y asentimiento de participación de cada uno de los niños del grupo seleccionado. Introducción de la grabadora de audio a modo de juego. Observación participante.

4.2.1.1 *Consentimiento informado de los referentes institucionales.*

El primer paso que inició el camino del trabajo de campo fue la llegada a los Jardines de Infantes. De modo que se les informó acerca de la investigación y sus características. Si bien se había solicitado permiso previamente ante el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), se consideró pertinente preguntar a los referentes de cada institución si estaban de acuerdo en formar parte de la misma. Para ello se presentó una hoja de información donde se detallaron los objetivos, la metodología, la difusión de los resultados y el cronograma de ejecución. El consentimiento se documentó y entregó una copia a cada institución participante.

Contar con su consentimiento fue un paso extremadamente importante para la investigación. A través del convencimiento de que la investigación podía aportar material novedoso al quehacer de la institución se estableció un vínculo de confianza que permitió el acercamiento a las familias y a los niños.

4.2.1.2 *Consentimiento informado de las familias.*

Luego, se solicitó el consentimiento a los referentes familiares del niño. Este proceso se realizó a partir de un encuentro informativo sobre el estudio. Allí se presentó el tipo de investigación, sus objetivos y metodología, al mismo tiempo que los beneficios y el cronograma de ejecución. A partir de esta información se les preguntó si estaban interesados y aceptaban participar, lo cual quedó documentado en una hoja de información específica de la cual se les entregó una copia.

A partir de la información brindada se hizo especial hincapié en el cuidado en el manejo de los datos obtenidos, así como en la confidencialidad de los datos identificatorios de todos los participantes. Asimismo, se informó de manera clara y específica sobre el destino de la información recolectada del grupo de niños, la que tendría como fin únicamente su utilización para el análisis teórico y conceptual de la investigación.

Del mismo modo se les explicó que los niños participantes en esta investigación serían preguntados sobre su asentimiento o disentimiento de participación.

El consentimiento de las familias también incluyó el compromiso por parte de la investigadora de que serían informados del resultado de la investigación luego de que el trabajo de campo hubiese culminado.

4.2.1.3 *Asentimiento de participación de los niños.*

Así como se realizó con los referentes familiares e institucionales, se les presentó la investigación a los niños. Luego de ser informados sobre el objetivo de la misma, de la metodología, de los beneficios y de la difusión de sus aportes, así como sobre la protección de su identidad se les preguntó si deseaban participar. Frente a esto se les explicitó cuál era el objetivo de su participación y el sentido de la misma, así como también se les contó cómo se llevaría adelante y cuál sería el papel que cada uno desempeñaría en el proceso. Asimismo, se explicó el por qué se eligió trabajar con ellos y el para qué de la investigación, lo que conllevó a enfatizar en qué se haría luego con sus respuestas.

Se documentó sus asentimientos o disentimientos en una hoja de la cual se entregó una copia a cada niño.

Se focalizó exclusivamente en las características de su participación libre, lo cual implicaría el derecho a negarse o interrumpir su participación durante cualquier momento de la misma.

Si bien la información de la investigación fue brindada por la investigadora de manera grupal a todos los niños, el asentimiento fue solicitado de manera personal y singular a cada uno. Este aspecto fue de especial recaudo, ya que se quiso evitar que algún niño se sintiera expuesto ante sus pares y/o presionado para asentir su

participación frente a la actitud de los demás compañeros. Resulta importante mencionar, que se respetó la negativa de los niños y las familias que no quisieron participar de la investigación.

4.2.1.4 *Aspectos generales para el consentimiento de los participantes.*

Dentro de los aspectos éticos generales que atravesaron todos los consentimientos se destacó que la investigación no implicaba ningún riesgo o daño para los participantes en las dimensiones psíquica, moral, física e intelectual, siendo extremadamente cuidadosos de estos aspectos. Sin embargo, en el caso de que alguna persona se viera perjudicada en cualquier sentido y en cualquier momento de la investigación, la investigadora responsable de la misma se haría cargo de realizar las correspondientes intervenciones y derivaciones.

Un aspecto muy importante de la información se basó en el riguroso recaudo a la hora de registrar o documentar las opiniones de los niños. De esta manera se realizó un especial hincapié en el compromiso de mantenimiento de anonimato de los participantes. Así, se especificó que la forma de registro de los espacios de observación se realizaría mediante la elaboración de un diario de campo personal y confidencial de la investigadora, donde se escribirían las observaciones realizadas en los diferentes momentos presenciados. Al mismo tiempo, se explicitó claramente que la forma de registro de las conversaciones con los niños se realizaría mediante la grabación de audio de sus voces, donde se explicó que consistía en la mejor manera de poder transcribir posteriormente lo más textualmente posible lo que ellos querían decir.

Por último, se mencionó que el registro fotográfico se utilizaría únicamente con la intención de mostrar las producciones realizadas a lo largo de la investigación, es

decir de los dibujos, que serían considerados como un material tan importante como las conversaciones.

4.2.2 Segundo momento: Trabajo de campo.

El segundo momento correspondió exclusivamente a la recolección de las voces de los niños. Esta construcción de los datos de la investigación se realizó exclusivamente con los niños y consistió en las siguientes instancias:

- introducción al trabajo sobre la temática, mediante un taller grupal. Observación participante.
- trabajo en subgrupos mediante la técnica de conversación y el dibujo.

4.2.2.1 Estrategia de co-construcción de los datos de la investigación y visibilización de las opiniones de los niños.

Como fue mencionado previamente en la planificación, se realizaron diferentes encuentros a través de los cuales se trabajó de manera grupal y subgrupal con los niños. El equipo de investigación estuvo compuesto por la investigadora responsable y dos investigadores ayudantes de campo.

El trabajo grupal se basó en la puesta en marcha de un taller temático donde se introdujo el tema de la investigación. Este encuentro fue pensado, sobre todo, para establecer un vínculo de trabajo que habilitase a los niños sentirse seguros con la investigadora. Al mismo tiempo, sirvió a la investigadora para conocer los tiempos y las preferencias de los niños en el momento de llevar adelante una consigna.

Se trabajó en base a cuatro imágenes alusivas a las dimensiones preestablecidas desde el marco teórico: niños y adultos jugando juntos, un plato con alimentos saludables, la fotografía de un grupo familiar (compuesto por diferentes integrantes, intergeneracional) y una fotografía de la fachada de su Jardín de Infantes. Mediante la formulación de algunas preguntas tales como ¿qué hay en esta imagen? ¿de qué se trata? ¿qué están haciendo las personas? ¿Quiénes son? se generaron conversaciones entre los niños, en las cuales no solo describieron la imagen en sí misma sino que los llevó a contar sus experiencias en función de lo que más identificaban con sus vidas.

Este primer encuentro de trabajo grupal sirvió de base para que los niños se animaran a confiar en los investigadores y a sentirse escuchados en sus opiniones, base esencial para el siguiente encuentro.

El siguiente momento de trabajo se realizó en pequeños subgrupos y en simultáneo en la misma sala. Bajo la consideración de las facultades del niño en función de su desarrollo y a su proceso de autonomía progresiva, las conversaciones se llevaron adelante en pequeños subgrupos de 5 o 6 niños. Esto no solo permitió que los pequeños grupos trabajaran para producir una respuesta tanto colectiva como singular de las preguntas consigna (si así lo deseaban), sino que al mismo tiempo sirvió para disminuir las ansiedades que surgieron como respuesta a la presencia del investigador (Mayall, 2008)

A partir de la pregunta consigna ¿Qué necesitan los niños de tres años, como vos, para crecer felices? se les invitó a dibujar lo que ellos quisieran. Esto dio el

lugar a los niños para dibujar libremente aquello que ellos consideraron que respondía a la pregunta y que pudieran expresar lo que quisieran decir.

A medida que los niños comenzaron a realizar sus dibujos, los investigadores (uno referente en cada mesa de trabajo) fueron observando el proceso y preguntando acerca de las producciones. En este sentido, en el transcurso del proceso consultivo fueron surgiendo intercambios de distinta naturaleza que alternaron entre conversaciones espontáneas y conversaciones un tanto más guiadas por el referente investigador.

Por un lado, las conversaciones espontáneas versaron sobre los materiales que se estaban utilizando para dibujar, sobre el contenido de su propia producción y también sobre las producciones de los demás compañeros en términos más generales, lo que dio pie para establecer diferentes puntos de vista (o similares) según la visión singular de cada niño. Por otro lado y de forma complementaria, las conversaciones más guiadas tuvieron lugar a partir de lo que cada niño mostraba en su dibujo exclusivamente, lo que permitió un momento de intersubjetividad entre los investigadores y el niño para profundizar en los temas de interés de cada uno.

Este último aspecto fue previsto con anticipación por parte de la investigadora, por lo que se incluyó en la planificación cuatro preguntas secundarias pasibles de ser utilizadas por el investigador en cualquier momento y en estrecha contextualización con el discurso del niño. Estas preguntas pre-establecidas se basaron también en las dimensiones teóricas previamente definidas y mencionadas en el primer capítulo.

Cabe remarcar que estas preguntas solo eran realizadas si seguían una coherencia con el contenido del discurso del niño, tanto oral como gráfico. Así, por ejemplo, frente a un dibujo donde el niño se encontraba realizando una familia o un

referente familiar, se podía indagar ¿los niños necesitan crecer y vivir con una familia? ¿qué es una familia? ¿necesitan a una mamá? ¿para qué sirven las mamás?.

Asimismo, de acuerdo a las temáticas que se desprendían del discurso de cada niño, tanto de manera individual como en conjunto con sus pares las siguientes preguntas abrían nuevos espacios de diálogo y profundización temática ¿los niños como vos necesitan ir al Jardín de Infantes? ¿por qué los niños van al Jardín? ¿qué hacen los niños en el Jardín?; ¿qué cosas necesita un niño para crecer sano y fuerte?; ¿qué cosas les gusta hacer? ¿A qué le gusta jugar? ¿con quién?.

Estas preguntas permitieron que, en todos y cada uno de los discursos de los niños se despliegue la abundancia de detalles sobre sus teorías explicativas del mundo infantil, lo que volvió visibles sus ideas y percepciones y abrió el camino para sumergirse en ellas y así explorar en las profundidades de sus experiencias.

4.2.3 Tercer momento: evaluación del proceso.

Este tercer momento del trabajo de campo sirvió para hacer visible de manera contundente la capacidad de los niños para participar de procesos de investigación participativa.

La instancia de devolución y evaluación con los niños llevó a reafirmar los saberes, las opiniones y las percepciones que ellos mencionaron con sus dibujos.

La instancia de devolución con los adultos llevó a un intercambio interesante y emocionalmente movilizador a partir de los imaginarios que éstos tenían sobre la capacidad de opinar de los niños y las opiniones realmente genuinas recogidas.

Se realizó a través de una instancia destinada para:

- los niños para la devolución de la sistematización de sus percepciones, opiniones y dibujos. Evaluación del proceso.
- los adultos referentes familiares de los niños del grupo seleccionado.
- los adultos referentes institucionales de los niños del grupo seleccionado.

4.2.3.1 *Devolución de la sistematización de las voces de los niños*

El momento de la devolución sobre la co-construcción de los datos obtenidos durante el trabajo de campo fluyó más fácilmente que las instancias de presentación de la investigación. Probablemente esto se deba al camino transitado, a través del cual se ganó confianza y se afirmó la convicción de la importancia de hacer visibles las voces de los niños.

El orden a través del cual se organizó la devolución se realizó de manera inversa a cómo se comenzó, es decir, se realizó primero con los grupos de niños y luego con los grupos de adultos referentes. Para ello se diseñó una presentación con todas las formalidades que requería la investigación, acompañada por las producciones realizadas por los niños y las frases que ellos mismos utilizaron (transcritas textualmente) para dar a conocer sus opiniones.

En los grupos de niños la instancia de devolución generó un espacio para el intercambio de todas las opiniones y percepciones que ellos mismos habían mencionado en sus conversaciones. Esto permitió que todos y cada uno de ellos conocieran lo que los demás compañeros habían contado, aspecto que la instancia de recolección subgrupal no había podido lograr. Se decidió preservar el nombre que correspondía a cada dibujo y su correspondiente frase, para que los niños pudieran

cerciorarse que cada uno de ellos fue tomado en cuenta y escuchado durante el proceso. Esto reforzó aún más la autoconfianza y el sentimiento de satisfacción que los niños fueron experimentando a lo largo del proceso, así como para el equipo investigador en la medida que evidenciaba logros en los objetivos de la investigación.

De manera complementaria, las devoluciones con los adultos referentes familiares e institucionales también fue vivenciada de forma similar a lo ocurrido con los niños. En estas instancias, sin embargo, se decidió presentar la sistematización de las voces de los niños únicamente con sus frases conservando el pacto de confidencialidad que se había realizado con los niños, por lo que no se mostraron los dibujos. Esto sirvió para acrecentar la atención de los adultos sobre todos los detalles que se podían desprender del discurso de los niños, sin distractores ni comparaciones. A pesar de ello, muchos referentes lograron darse cuenta de cuál frase correspondía a su niño, o al menos lo intentaron.

Es posible considerar que el mayor éxito de esta instancia de devolución con los adultos referentes no solo estuvo en el hecho de hacer visibles las voces de los niños, aspecto que por sí mismo resultó de gran interés, sino que implicó una profunda reflexión sobre el lugar que ocupan los niños dentro de la dinámica familiar y en las oportunidades de conversación que existen desde la cotidianidad. Respecto a ello, los adultos se mostraron muy sorprendidos al escuchar el contenido de lo que los niños trajeron en sus discursos lo que permitió romper mitos sobre las ideas que los niños tienen acerca de la vida cotidiana, las necesidades de desarrollo y aspectos vinculados a la vida de los adultos.

4.3 Aspectos generales del desarrollo del trabajo de campo.

Si bien fue detallado en más en profundidad en el apartado de aspectos éticos, las conversaciones que se establecieron con los niños y entre ellos fueron registradas fielmente a través de grabaciones de audio. Este aspecto resultó de suma importancia para hacer visibles las voces de los niños tal cual fueron expresadas y crucial para entender posteriormente el contenido de sus discursos sin una interpretación adulta en el proceso de transcripción.

Resulta sumamente importante remarcar cómo el dibujo se convirtió en un excelente aliado para llevar adelante esta investigación. Tal como fue mencionado en el apartado metodológico, la efectividad de la utilización del dibujo como un mediador para el proceso consultivo fue uno de los grandes aciertos y marcó en gran medida el éxito en la recolección de las voces de los niños. El dibujo como mediador porque es un lenguaje universal conversado, en mayor o menor medida, por todos los niños. Al mismo tiempo el dibujo también se transformó en una excusa. Una excusa que permitió iniciar las conversaciones individuales y subgrupales con los niños y así adentrarse en su pensamiento, sus preocupaciones, sus percepciones y explicaciones sobre el funcionamiento del mundo que le rodea.

En el marco de esta investigación la interpretación de los datos se transformó en un camino sinuoso y complejo. Significó reflexionar constantemente acerca de la posición del investigador frente a lo que los niños decían y particularmente frente a aquello de lo que se pudo indagar con más profundidad y de las limitaciones frente a los datos de los que no se logró recabar más información. Así, se presentaron

dos momentos diferentes para el análisis: un primer momento en donde se sistematizaron las voces de los niños, respetando la textualidad y; un segundo momento en donde se compartió lo sistematizado y se contrastó con los niños, para verificar si aquello que el investigador adulto significó efectivamente se correlaciona con lo que el niño quiso expresar.

5. Capítulo V.

Sobre aquello que los niños dicen que es importante en sus vidas.

Presentación de los datos, análisis y discusión.

5.1 Las opiniones de los niños desde sus voces.

Este apartado tiene como finalidad principal hacer visible las voces de los niños, es decir, demostrar cuáles son sus opiniones acerca de lo que necesitan para crecer felices y plenos en su desarrollo. En este sentido, y como ya ha sido mencionado previamente, no se realizará una interpretación sobre lo que se considera que el niño quiso decir o a qué pudo haberse referido, por el contrario, se tratará de reparar en las similitudes y diferencias que puedan establecerse entre los diferentes quintiles y contextos.

De hecho, la premisa básica de esta investigación considera que aquello que los niños dicen resulta suficientemente inteligible y evidente, ya que ellos suelen explicitar de manera clara, coherente y precisa lo que piensan y necesitan. Por lo que, en este sentido, no se requiere de ninguna sobre-interpretación por parte del adulto.

A pesar de ello y para una mayor organización de la lectura, se utilizarán codificaciones que identificarán las dimensiones y las categorías a las que pertenecen las voces de los niños. En este sentido se nombrará:

- Por un lado, si la frase la mencionó una niña o niño, identificado como: niña; niño.

- Por otro lado, a qué Jardín de Infantes pertenece dicho niño o niña, identificado como: Jardín de Infantes Urbano Quintil 5 (Urbano 5), Jardín de Infantes Urbano Quintil 1 (Urbano 1) y Jardín de Infantes Rural Quintil 3 (Rural 3).
- Por último, las dimensiones y categorías temáticas a las que hacen referencia los niños en sus conversaciones, identificados según consigna la siguiente figura.

CO-CONSTRUCCIÓN DE LOS DATOS CON LOS NIÑOS

Principales dimensiones

1 - FAMILIA	1.1 Lo concreto: "contar con" 1.1.a Referentes primarios: Papá y/o Mamá 1.1.b Referentes Secundarios: Abuelos, Hermanos, Tíos, Primos, Mascotas.	1.2 Funcionalidad: "sirven para" 1.2.a Afecto 1.2.b Alimentación 1.2.c Ludicidad 1.2.d Protección/Cuidado
2 - JUEGO	2.1 Participantes: "con quienes" 2.2 A qué: 2.2.a Objetos 2.2.b Juegos	2.3 Espacios para el juego 2.4 Como propulsor de la autoconfianza
3 - SALUD	3.1 Alimentación Saludable: "Deber ser"	3.2 Alimentación de preferencia y deseo
4 - EDUCACIÓN Jardín de Infantes	4.1 - Funcionalidad: "sirve para" 4.1.a Aprender/Trabajar 4.1.b Jugar/Divertirse 4.1.c Alimentación/Lugar donde quedarse	4.2 Afectos y Vínculos 4.2.a Maestra 4.2.b Pares
5 - CONDICIONES DE VIDA (Cat. E)	5.1 Necesidad de Bienes Materiales 5.1.a Casa/Vivienda 5.1.b Juguetes	5.2 Necesidad de Bienes Inmateriales 5.3 Identificación de carencias materiales
6 - IDENTIDAD	6.1 Celebración de existencia: Cumpleaños 6.2 Habilidades Personales 6.3 Proyecciones a futuro: "cuando sea grande"	6.4 Historia Familiar 6.4.a En relación a sí mismo 6.4.b En relación a la Familia

Figura 10. Dimensiones y categorías de análisis. Fuente: elaboración propia.

Como ya ha sido mencionado previamente, partiendo de los aportes teóricos de las necesidades infantiles y los derechos de infancia, se hipotetizó previo al trabajo de campo que los niños conversarían sobre temáticas tales como: la Familia, el Juego, la Salud y el Jardín de Infantes. A estas temáticas se les sumaron posteriormente nuevas categorías que partieron del interés de los niños y de las conversaciones que ellos mismos llevaron adelante: Condiciones de vida e Identidad.

A partir de la pregunta *¿qué cosas necesitan los niños de tres años, como vos, para crecer felices, sanos y fuertes?* los niños hablaron de diversas temáticas desde lo cotidiano. Cabe recordar que la pregunta consigna se utilizó a modo de inicio de la charla, como puntapié inicial. A medida que los niños establecieron un diálogo con la investigadora se profundizó sobre aquellas temáticas que los mismos niños traían como tema de conversación, a su ritmo y según su interés.

En términos generales es posible afirmar que los niños evidenciaron que poseen diversos conocimientos acerca de los Derechos de Protección, en donde se destacan el papel de familia, las interacciones con sus pares y otras personas afectivamente significativas. Asimismo, sobre los Derechos de Provisión, relacionados principalmente a las políticas sociales de educación, salud y vivienda. También acerca de los Derechos de participación, donde se destacan la libre expresión de opinión y el juego.

Además, en el marco de las necesidades infantiles los niños brindaron ciertos elementos que pueden pensarse esencialmente correspondientes a las grandes necesidades previamente descritas en este trabajo, sobre todo aquellas que refieren a las necesidades afectivas, de desarrollo psicosocial y autonomía.

Por otra parte, los aportes del modelo bioecológico del desarrollo, que sustentan gran parte del marco teórico del estudio, explican por qué es pertinente considerar que los niños son sujetos activos en su contexto así como también por qué se los considera como expertos en sus vidas. Es decir, bajo la consideración de que se encuentran atentos a todo lo que sucede a su alrededor y conforman sus propias teorías explicativas sobre los acontecimientos que le rodean, los niños van construyendo sus

significados que dan cuenta de este papel activo central que propone dicho modelo.

Lejos de realizarse una interpretación desde el enfoque relacional, se toman los aportes de este modelo para intentar hacer visible la argumentación de que todos y cada uno de los acontecimientos que suceden a su alrededor, directa o indirectamente influyen en la vida del niño y que éste los identifica y puede colocarlo en palabras.

5.2 Presentación de las voces de los niños en base a las dimensiones propuestas y emergentes.

5.2.1 Dimensión 1: Familia

1 - FAMILIA	1.1 Lo concreto: "contar con"	1.2 Funcionalidad: "sirven para"
	1.1.a Referentes primarios: Papá y/o Mamá 1.1.b Referentes Secundarios: Abuelos, Hermanos, Tíos, Primos, Mascotas.	1.2.a Afecto 1.2.b Alimentación 1.2.c Ludicidad 1.2.d Protección/Cuidado

Figura 11. Dimensión Familia, categorías y subcategorías. Fuente: elaboración propia .

Esta dimensión conceptual, previamente definida en el estudio, se constituye en una de las principales ideas expresadas por los niños que participaron en la investigación. A través de estas ideas y percepciones es posible visualizar cómo los niños entienden a la familia y cuáles son los múltiples significados que le atribuyen, lo que enfatiza la importancia de que este derecho sea garantizado.

Cabe remarcar que la gran mayoría de los niños con los que se conversó mencionan a su familia como su primera respuesta frente a la pregunta consigna.

La dimensión Familia se compone de dos principales categorías, una de ellas se compone por el hecho concreto de "contar con" algún miembro de la familia, la otra se define por la funcionalidad de la familia en la vida de los niños. Estas categorías

asimismo se encuentran constituidas por subcategorías que surgen a partir de las características de esos referentes afectivos (referentes primarios o secundarios), sus prácticas de crianza y los elementos que componen el desarrollo integral del niño (juego, cuidados, alimentación).

Los niños mencionan en su gran mayoría y transversalmente a todos los contextos socioeconómicos y culturales, la presencia de los referentes afectivos más significativos como uno de los aspectos que más necesitan para crecer felices.

¿qué necesitan los niños como ustedes para crecer felices?

Niño: la familia. [urbano 5]

Niño: sí ¡la familia! [rural 3]

Niño: nuestra familia, los papás...[urbano 5]

Niño: mi familia me quiere mucho. [rural 3]

¿cómo es una familia?

Niño: es mi papá y mi mamá. [rural 3]



Figura 12. "Mi mamá, yo y la bebé". Niña Urbano 5.

A partir de estos aspectos las expresiones de los niños enuncian, por un lado el derecho a crecer y desarrollarse en el seno de una familia y, por otro lado la importancia de que este derecho sea garantizado. Además, estas manifestaciones acerca de las familias muestran, en gran medida, la necesidad de las infancias de crecer y desarrollarse en un contexto socioafectivo contenedor y sensible que las ubiquen y las hagan sentir en un lugar de centralidad, visibles para los adultos.

En relación a esto, se visualizan específicamente algunas diferencias respecto a la frecuencia con la que mencionan a los adultos referentes en sus conversaciones. De hecho, los niños del Urbano 1 mencionan con menos frecuencia a adultos y colocan el énfasis sobre dimensiones tales como la presencia de las mascotas [1.1.b] o la importancia de los juguetes, mientras que los discursos de los niños del Urbano 5 y el Rural 3 la presencia de los adultos impregna la mayoría de sus argumentos [1.1.a]. Este fenómeno puede leerse de múltiples maneras en función del

enfoque que se tome, por ejemplo, a partir de la presencia o ausencia de los adultos en el hogar en función de su inserción laboral, o por las propias características de los hogares constituidos entre los que se encuentran en su gran mayoría los monoparentales femeninos (Vernazza, 2003; Calvo, 2015; Inmujeres, 2020), incluso a través de la lectura desde el enfoque de las estadísticas de género que atraviesan a la población. Sin embargo, una posible lectura a esto puede basarse en la decisión de los propios niños quienes al momento de la consulta eligen colocar su prioridad discursiva en temáticas de interés para las conversaciones con otros. Desde este último punto de vista, se desprende la idea de que el hecho de que los niños no mencionen de manera explícita a sus adultos referentes no significa necesariamente que éstos no sean importantes para ellos ni tampoco que no se encuentren presentes activamente en sus vidas.

5.2.1.a Presencia de la familia: “Contar con” la familia o con sus diferentes integrantes [1.1].

Dentro de esta categoría se observa una leve diferencia entre los niños de los Jardines de los diversos contextos respecto a qué referente nombran en sus conversaciones, como primera respuesta a la pregunta principal.

En relación a los referentes primarios [1.1.a], los adultos mencionados por los niños refieren a “mamá y/o papá”. Así, mientras que los niños del Urbano 1 describen a la madre como su referente primario y como primera opción de respuesta, los niños del Urbano 5 y Rural 3 mencionan la presencia de ambos referentes primarios “papá y mamá” como una unidad, íntimamente ligado al concepto de “familia”.

¿qué necesitan los niños como ustedes para crecer felices?

Niña: a mi mamá y mi papá. [rural 3]

Niño: Mi familia es mi papá y mi mamá. [urbano 5]

Niño: mi mamá para mí es importante. [rural 3]

Niña: yo vivo con mi madre. [urbano 1]

¿y que forman mamá, papá y vos?

Niña: Forman gente. Es la gente la familia. [rural 3]

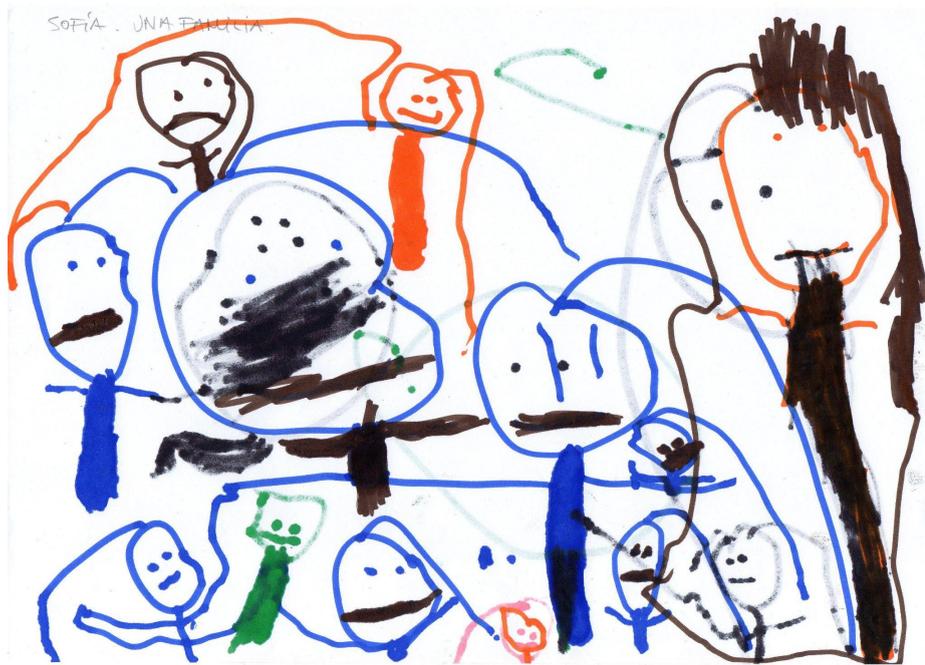


Figura 13. “Una familia”. Niña Urbano 5.

Además de los referentes primarios, aparecen en el discurso de algunos niños referentes secundarios tales como los “hermanos, abuelos, tíos y primos”.

Niño: Y también tengo otra casa abajo de mi casa,
vive mi abuelo, se llama “mi tata”. El abuelo es
muy grande. [urbano 5]

Niño: Yo vivo con mi abuela, y con mi mamá y con
mi papá. Y también con mi hermanito. [rural 3]

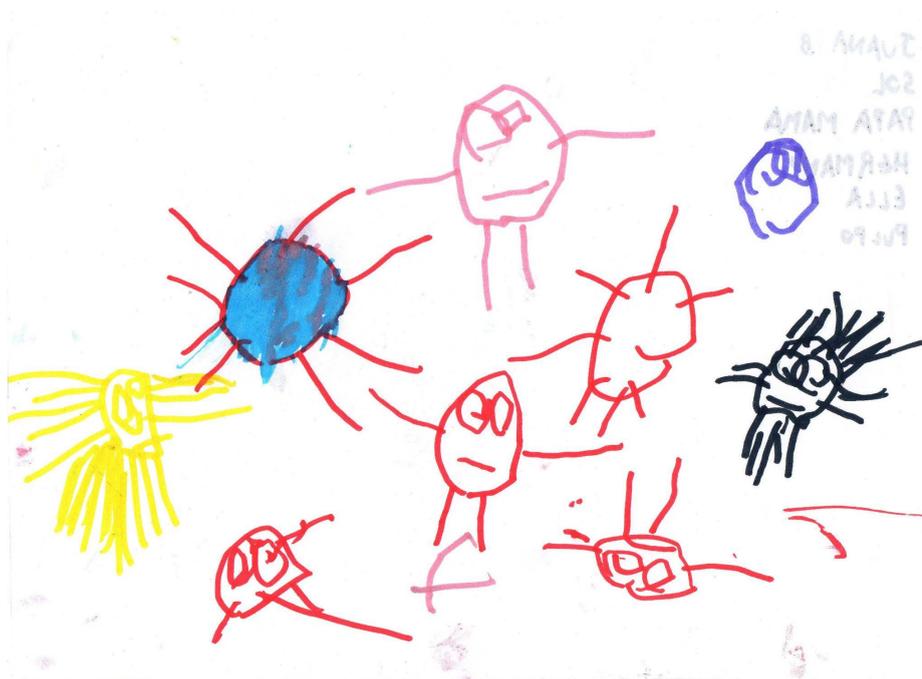


Figura 14. “Papá, mamá, hermano, ella y un pulpo”. Niña Urbano 5.

En relación a estas diferencias observadas, es posible considerar la presencia de nuevas configuraciones familiares que responden concretamente a la realidad de las familias que constituyen esta sociedad y que se encuentran compuestas por diferentes adultos que ocupan un rol de referencia en la cotidianidad de los niños, en su crianza y constitución de su identidad [1.1.b].



Figura 15. "Papá, mamá y yaya" Niño Rural 3.

Como ya fue mencionado previamente, este aspecto se condice con el artículo 5 de la CDN, en el cual se reconoce la existencia de una gran variedad de parentescos en los que crecen los niños (Unicef, 2010; Vernazza, 2003). Esto se ve demostrado concretamente a través de los discursos de los niños, en donde aparecen menciones a diferentes referentes conformados por madres, padres, hermanos, abuelos y primos, y que al mismo tiempo se encuentran en consonancia con los datos que arrojan las últimas encuestas de composiciones de hogares de Uruguay (Calvo, 2015). A partir de estos datos se destaca que los hogares monoparentales han crecido sistemáticamente en las últimas dos décadas, así como se ha incrementado la presencia de la jefatura femenina en los mismos. A pesar de ello, no es posible afirmar si el predominio de los hogares del Urbano 1 es la presencia de familias monoparentales, ya que no se recolectaron datos del contexto de cada niño que participó de la investigación, sin embargo es posible visualizar que en el grupo específico de niños aparece con mayor fuerza la presencia de las madres como referentes familiares. Tal

como se mencionó previamente, este aspecto puede estar relacionado al hecho de que el vínculo más estable en la vida cotidiana del niño sea con su madre, lo que le brinda una mayor presencia en los discursos infantiles sobre seguridad afectiva.

5.2.1.b *Los otros referentes afectivos: las mascotas [1.1.b].*

Un aspecto relevante a remarcar y distintivo del grupo de niños del Urbano 1 en particular es la presencia de las mascotas dentro del concepto de familia y de la vida cotidiana.

Los niños mencionan a las mascotas dentro de sus respuestas a la pregunta consigna como referentes afectivos muy significativos e inclusive como primera opción de respuesta. Este aspecto lleva a considerar que la presencia de las mascotas tiene una gran influencia en la vida de los niños, tanto en su desarrollo como en su vida cotidiana y bienestar.



Figura 16. “Él, una casa y la cucha del perro”. Niño Urbano 1.

La relación entre mascotas y personas ha sido estudiada por diversos autores desde hace varias décadas (Sable, 2012; Gómez, 2007; Díaz Videla, 2015), la mayoría de ellos coinciden en describir el papel que juegan los animales de compañía como un factor protector frente a situaciones estresantes de la vida. Asimismo, mencionan que las mascotas cumplen funciones esenciales como soporte afectivo para sobrellevar situaciones difíciles vitales y como reductores de las sensaciones de soledad. Además, destacan el papel de las mismas como agentes socializadores por excelencia.

En esta investigación los niños mencionan a las mascotas para referirse a aspectos de la vida cotidiana que explican situaciones vitales, tales como el proceso vital o la felicidad de sentirse acompañado.

Niño: (...) y mi abuela tiene un lorito y una tortuga

[urbano 1]

Niño: ¡sí, yo tengo un perro! [urbano 1]

Niño: y yo tengo una que se llama “osa”. La otra se me murió, se llama Mike la otra que está enterrada, porque se murió [urbano 1]

Niña: un cachorro y tengo cachorritas [urbano 1]

Niño: yo tengo un gatito también [urbano 1]

Niña: ¡yo tengo un gatito bien chiquitito como mi amiga! [urbano 1]

Los niños pertenecientes al grupo del Urbano 1 mencionan aspectos referidos a la vida en general a partir de las experiencias con sus mascotas, como los miedos o los temores - e integrando el proceso de la muerte como parte de la misma - asociados de manera natural a sucesos cotidianos.

Desde este punto de vista, es posible considerar que las mascotas ayudan a entender ciertos sucesos inevitables de la vida desde la cercanía del aprendizaje en la convivencia y desde la identificación, ya que usualmente son vistas como un par más desde la simetría. Ayudan además a desarrollar un sentimiento de apego que conlleva el desarrollo de habilidades emocionales, de empatía y autorregulación emocional (Díaz Videla, 2015) que repercute de manera directa en su identidad y les permite a los niños establecer nuevas formas de relacionamiento con sí mismo y con los demás.

Al ser considerado como un miembro más de la familia (Díaz Videla, 2015; Sable, 2012), la pérdida de una mascota seguramente se constituya en un evento significativo para los niños, sin embargo cuando el entorno del niño realiza un manejo adecuado del tema este evento puede convertirse en una experiencia de aprendizaje preparativo para la vida misma. La forma natural con la que uno de los niños se refiere a la muerte de su mascota en las conversaciones parece dar cuenta de ello. De esta forma, la convivencia y el cuidado de las mascotas puede ser una gran oportunidad para preparar a los niños para experiencias posteriores de la vida tales como embarazos, nacimiento y crianza, así como también procesos de enfermedades y muerte de alguien amado (Díaz Videla, 2015).

Como se ha mencionado anteriormente, la presencia de las mascotas en los discursos ha sido una característica específica de un sólo grupo de niños. Ningún otro niño, ni aisladamente, menciona a su mascota tal como lo hacen los niños del Urbano 1.

Desde los discursos de estos niños, la figura de la mascota aparece particularmente significada como un par con el cual se interactúa, se juega y por lo tanto con el cual se disfruta, se aprende y se comparte. Estos mismos discursos se encuentran plagados de afectividad sobre este tipo de vínculos de convivencia y compañerismo que explican por qué las mascotas son consideradas, por muchas personas, como miembros de la familia más allá de la diferencia de especies.

Por último, la conversación sobre las mascotas surge de manera espontánea a partir de la mención de un niño del Urbano 1 sobre el acontecimiento vital de su perra, lo que derivó en que los demás niños tomen el tema para desarrollarlo con mayor profundidad y singularidad.

En este sentido, resulta importante remarcar que no es posible afirmar que los niños de los otros grupos no tengan mascotas en sus hogares, simplemente no las mencionan dentro de sus prioridades discursivas y, por lo tanto, no cobran tanta visibilidad como en los discursos de los niños del Urbano 1. Resulta incluso lógico suponer que los niños del Rural 3 harían una mayor mención a los animales como mascotas de compañía, sin embargo en este grupo las mascotas parecen encontrarse mimetizadas con el paisaje y contexto natural en el que viven y no tan particularmente como compañeros cotidianos de la vida hogareña.

5.2.1.c Funciones de la familia [1.2].

Como ya se ha mencionado en el apartado de estrategia metodológica, se utilizaron subpreguntas íntimamente ligadas a las temáticas que traían los niños en sus

conversaciones para tratar de profundizar aún más en las teorías que sustentan sus afirmaciones.

Por este motivo, frente a la referencia de la familia o de referentes afectivos adultos se preguntó acerca de su “funcionalidad”. En este sentido, durante el desarrollo de la investigación la pregunta específicamente focalizada *¿y para qué sirve una mamá (o un papá, o una familia)?* resultó ser muy adecuada para profundizar sobre la presencia y el rol de los adultos en las vidas de los niños. A partir de las características del pensamiento en los niños de estas edades, que tiende a ser exploratorio y explicativo, se pudo acceder a las diferentes teorías que explican las múltiples funciones que pueden poseer los elementos que rodean los universos de los niños.

Como consecuencia de ello, las ideas emergentes permitieron definir otra categoría dentro de esta dimensión conceptual de familia relacionada exclusivamente a las funciones de la misma. Dentro de ésta, a su vez, se distinguen 5 sub-categorías que parten de la observación de algunas diferencias entre los grupos de los diferentes Jardines. Así es como surgen, por un lado las funciones de satisfacción de necesidades básicas de salud, tales como comer y dormir; por otro lado, las funciones relacionadas al bienestar emocional, tales como el juego, el paseo y la diversión conjunta; y por último, las funciones relacionadas a las rutinas cotidianas, tales como llevar a la escuela y cuidarlos cuando enferman.

Afecto [1.2.a]

Esta subcategoría se enmarca en aquellas respuestas que directamente hablan sobre la felicidad que les genera contar con sus referentes afectivos para crecer.

Particularmente esta opción de respuesta ha sido exclusivamente elegida por algunos de los niños del Urbano 5. Los niños que mencionan a sus referentes

afectivos como necesarios para ser felices, describen simultánea e indiscutiblemente la funcionalidad de la familia como artífices de dicha felicidad.

¿para qué sirve la familia?

Niño: la familia sirve para ser feliz. [urbano 5]

Niño: la familia sirve para sentirse feliz. [urbano 5]



Figura 17. "Mamá, Papá, Hermanos, Ella, Agua, Sol y Monstruos". Niña Urbano 5.

Alimentación [1.2.b]

Esta subcategoría representa aquellas voces que manifiestan la funcionalidad de la familia respecto a todo lo relacionado con la alimentación, ya sea a través de la preparación de alimentos como también el momentos que se comparte en las instancias de la ingesta de los mismos.

Se repite con igual frecuencia en los niños del Urbano 5 y del Rural 3, mientras que minoritariamente aparece en el discurso de un sólo niño en el Urbano 1 estrechamente vinculado a la funcionalidad de cuidados.

¿para qué sirve la familia?

Niña: la familia sirve para comer y crecer sanos y fuertes. [urbano 5]

Niño: ¡Comer! ¡Comer con la familia! [urbano 5]

Niña: dormir y comer. [urbano 5]

Niña: me ponen la comida y yo como. [rural 3]

Niño: Hasta todavía me hacen la comida papá y mamá, a mí y a mi hermana.[rural 3]

Niña: La familia cocina.[rural 3]

Niña: las mamás sirven para cuidar a los niños. Y hacen de comer. [urbano 1]

Ludicidad [1.2.c]

Esta subcategoría dentro de la funcionalidad de la familia está estrechamente signada por los aspectos lúdicos que describen tanto los momentos para

el juego como los espacios de despliegue del ocio, del tiempo libre y del componente “diversión”.



Figura 18. “Sol, Fuego, Pasto largo y pasto corto, Papá y Yo”. Niño Urbano 5.

Tal como sucede en la subcategoría precedente, se repite la frecuencia en que los niños mencionan la funcionalidad lúdica de sus referentes afectivos, con una presencia mayoritaria en los discursos de los niños del Urbano 5 y del Rural 3 y una sola mención el Urbano 1.

¿para qué sirve la familia?

Niña: jugar con ellos [urbano 5]

Niño: para salir a la placita a jugar. [urbano 5]

Niño: para ir al Parque Rodó a subirse a los juegos con el papá. Yo me subí a los helicópteros

del Parque Rodó de grandes y al gusano loco del

Parque Rodó de grandes. [urbano 5]

Niña: para jugar [urbano 5]

Niño: los papás juntos a veces nos llevan a la escuela o a la placita. [urbano 5]

Niño: La familia sirve para divertirse. Jugamos al ludo con mi papá. [rural 3]

Niña: La familia sirve para divertirse. La familia cocina. [rural 3]

Niño: la familia sirve para pasear [rural 3]

Niño: las mamás sirven para jugar. [urbano 1]

Protección y cuidado [1.2.d]

Por último, la subcategoría referida a los cuidados y la protección aún a aquellas percepciones que tienen los niños respecto al acompañamiento que reciben de sus referentes en su vida cotidiana.



Figura 19. "Mamá, Papá y Yo" Niña Urbano 5.

Desde allí se desprende que la funcionalidad de la familia en relación a los cuidados presenta varias aristas que van desde el acompañar a una actividad específica escolar o extraescolar, mostrar las producciones gráficas que realizan el Jardín, la valoración de los momentos que se comparten el espacio hogareño, hasta lo específico de los cuidados que reciben cuando enferman.

¿para qué sirve la familia?

Niño: para crecer. [urbano 5]

Niño: para quedarnos en casa. [urbano 5]

Niña: para festejar. [urbano 5]

Niño: para cuando están enfermos. [urbano 5]

Niña: sabés que yo... yo voy al ballet con mi papá. [urbano 5]

Niña: Las mamás sirven para mostrarles los dibujos. [urbano 1]

Niño: Los papás sirven para “irnos”. [urbano 1]

5.2.1.d La Familia como el contexto esencial para la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño.

Teniendo en cuenta las categorías y subcategorías identificadas en esta dimensión, y a modo de síntesis, se destacan a continuación los elementos más significativos de acuerdo al contexto de cada grupo de niños consultados.

En los discursos de los niños del Urbano 5 la familia aparece en un rol claro de afecto [1.2.a], protección, cuidados y acompañamiento en tareas cotidianas [1.2.d]. Respecto al contenido, se distinguen algunos de los momentos correspondientes a rutinas diarias que, a punto de partida de lo que los propios niños remarcan, son consideradas como un hito en sus vidas. De aquí es posible afirmar que aquello que podría considerarse como lo casi imperceptible de lo rutinario para el adulto, tal como el momento del traslado hacia una actividad extracurricular, la ida al Jardín o incluso el momento de la ingesta de alimentos, pueden llegar a ser instantes muy significativos en la vida del niño. A tal punto de importancia, que lo mencionan diferentes niños en distintos momentos de la conversación.

Sobre una línea similar de percepciones acerca de la familia, los niños del Rural 3 describen su funcionalidad en referencia a los cuidados [1.2.d]. En los niños de este grupo aparece de forma reiterada y con un fuerte énfasis la idea de familia proveedora de alimentos [1.2.b], con una gran presencia de los referentes primarios [1.1.a] en los momentos de la ingesta y el componente lúdico del encuentro y la diversión como funcionalidad principal [1.2.c]. Este aspecto del componente alimenticio puede verse relacionado a las características del contexto, en donde la mayoría de las familias que lo componen se dedican a la producción hortícola y animal.

Por otra parte, los niños del Urbano 1 mencionan que la funcionalidad de la familia radica en los cuidados cotidianos [1.2.d]. Sin embargo, los niños de este grupo se refieren sobre todo a teorías de la vida adulta, lo que será descrito más adelante en este trabajo.

Como pudo observarse en líneas anteriores, el elemento lúdico como funcionalidad de la familia es un aspecto que se reitera en los diferentes contextos.

Aparece con una mayor frecuencia en el Urbano 5 y el Rural 3 y con una menor frecuencia en el Urbano 1 donde predomina más el juego en solitario, todos estos aspectos que serán retomados en el siguiente apartado.

Bajo este mismo criterio, los dibujos de los niños presentados en el transcurso de este apartado se condicen con las percepciones y opiniones que mencionan los niños y que se presentaron previamente. Describen la presencia de los referentes primarios como mamá o papá en el acompañamiento de las actividades cotidianas de sus vidas, así como también la presencia de los referentes secundarios como los abuelos, los hermanos y las mascotas con quienes comparten gran parte de su tiempo y visualizados como grandes hacedores de su felicidad.

A pesar de las pequeñas diferencias que hacen que cada grupo de niños sea particular, es posible afirmar a grandes rasgos que los niños evidenciaron que poseen diversos conocimientos acerca de los Derechos de Protección en donde se destacan el papel de familia, las interacciones con sus pares y otras personas afectivamente significativas. Asimismo, sus voces evidencian claramente las necesidades de desarrollo estrechamente vinculadas con los aportes de Lobo (2008) sobre los dos tipos de necesidades infantiles: por un lado las necesidades afectivas, de contención y seguridad; y por otro lado, las necesidades de cuidados corporales, en donde se incluyen la alimentación, la higiene y el sueño, entre otras.

5.2.2 Dimensión 2: Juego

2 - JUEGO	2.1 Participantes: "con quienes"	2.3 Espacios para el juego
	2.2 A qué:	2.4 Como propulsor de la autoconfianza
	2.2.a Objetos	
	2.2.b Juegos	

Figura 20. Dimensión Juego, categorías y subcategorías. Fuente: elaboración propia .

Otra de las grandes temáticas más mencionadas por los niños en sus conversaciones es la referente al Juego. Esta dimensión, considerada previamente como una de las necesidades de desarrollo más importantes, toma relevancia a partir de las percepciones que muestran los niños respecto a qué implica jugar, quiénes participan, y a qué tipo de juegos juegan. La presencia del juego surge ligada a las conversaciones sobre las familias y sus funciones y en ocasiones como primera opción de respuesta frente a la pregunta consigna.

Del análisis de las ideas relacionadas a esta dimensión se desprenden 4 categorías definidas principalmente por los participantes “con quienes juegan” [2.1], otra relacionada a “qué juegan” [2.2], una tercera categoría sobre los espacios de juego [2.3] y por último la categoría determinada por el juego como propulsor de la confianza en sí mismos [2.4].

La segunda categoría referida a aquello a lo que los niños juegan se encuentra conformada asimismo por dos subcategorías que describen los objetos con los que juegan [2.2.a] y los juegos que se despliegan o prefieren los niños [2.2.b].

Una mención importante se realiza a los juguetes, presentados como componentes esenciales del juego. Se destaca que muchos de los discursos de los niños

durante la investigación enfatizan en el papel de los juguetes, tanto aquellos que poseen como los que desearían tener.

En este sentido, la temática específica del juego dio lugar a dos nuevas dimensiones, una de las cuales aparece relacionada a las Condiciones de vida [5]. Esta dimensión emergente compuesta por, entre otras categorías, la categoría de Bienes materiales [5.1] se observa estrechamente ligada a expresiones de deseo de acceder a aquellos bienes que no se poseen exclusivamente pero que se identifican como elementos esenciales, aspectos que serán retomados y detallados más adelante.

La otra dimensión emergente refiere a la Identidad [6] y se constituye, entre otras categorías, por las habilidades personales [6.2] que se desarrollan en el juego y se demuestran a través de él.

Cabe remarcar que en la medida en que se identificaron los intereses de conversación sobre aquello que “tienen o no tienen” en materia de juguetes, se les realizó la subpregunta *¿qué cosas les gusta hacer a ustedes?*, para poder incluir las aspiraciones o los deseos que los niños traían en algunos de sus dibujos.

¿qué cosas les gusta hacer a ustedes?

Niño: ¡a mí me gusta jugar! [rural 3]

Niño: jugar [urbano 1]

Niña: jugar. [urbano 5]

Niño: jugar, y dormir. Jugar en casa. [rural 3]



Figura 21. “Una princesa jugando a la compu. Princesas Disney”. Niño Rural 3.

Por otra parte, resulta particularmente interesante observar el rol que desempeñan los otros en el momento del juego, la presencia y ausencia así como la entrada y salida de otros pares y otros adultos en los juegos que marcan, en cierta medida, los tipos de juegos a los que los niños juegan.

5.2.2.a *Participantes: quiénes juegan y cómo participan en el juego* [2.1].

El valor que le dan los niños a quienes juegan junto a ellos se encuentra estrechamente relacionado con el componente socialmente interactivo exclusivo que esencialmente tiene el juego. Esta característica, entre otras, permite al niño expresar sus ideas, compartir sus opiniones y percepciones con un otro y entender el punto de vista de los demás de manera gradual y vivencial. Mediante el juego los niños aprenden a relacionarse con los demás, reforzar su singularidad y resolver conflictos mediante la negociación y el ejercicio de compartir (Lester y Russell, 2010). Algunos autores

mencionan que esto es lo que permite a los niños adquirir conocimientos cada vez más profundos sobre el funcionamiento de las cosas que le rodean, así como también a establecer relaciones personales cada vez más sólidas en la medida en que van desarrollando conocimientos y competencias sociales y emocionales cada vez más complejas (Unicef, 2018).

Respecto a la presencia de otros en el juego, los niños mencionan con gran claridad a referentes secundarios familiares, tales como los primos y los hermanos, en los juegos compartidos cotidianamente. Esta característica aparece en mayor medida en los discursos del Urbano 1, aunque también aparece con una menor frecuencia, en los otros contextos.

Niño: ¡a mí me gusta jugar en la playa con mis hermanos! [urbano 1]

Niño: ¡a tirarse en la arena, y a enterrarse en la arena! (se ríe mucho). Sí, eso lo hago con mi primo y con mi hermano. [urbano 5]

Niño: yo juego con las personas. [rural 3]

Una característica distintiva del grupo del Urbano 1 es que traen en sus relatos a los papás varones, quienes aparecen por primera y única vez mencionados en los discursos referidos al juego.

Niño: yo juego al fútbol con mi papá. [urbano 1]

Niño: yo juego con papá a la pelota. [urbano 1]

Por otro lado, en los niños pertenecientes al Urbano 5 aparece fuertemente como particularidad la figura de sus pares amigos como personas importantes para el juego, notándose significativamente una menor frecuencia de la presencia de adultos en los diferentes momentos del mismo.

Niño: mirá ahora me gusta jugar más con ella que antes (señala a la amiga que se encuentra al lado)
[urbano 5]

Niña: sí, antes no era mi amigo y ahora es mi amigo [urbano 5]

Niño: a los autos con la pista. Juego con Matías mi amigo [urbano 5]

Al igual que en el grupo de niños del Urbano 5, los niños del Rural 3 mencionan específicamente la presencia de los hermanos, con quienes juegan y comparten sus juegos y juguetes.

Niño: a mi hermanita le gusta jugar a los papás, y a mí me gusta jugar a los leones y a los soldados.
[rural 3]

Niña: yo juego con mi hermano. Jugamos con los juguetes. [rural 3]

En este sentido, es posible afirmar que la valoración de la presencia de los otros en los juegos que hacen los niños, evidencia que es un aspecto esencial para su desarrollo emocional, ya que en calidad de seres humanos son seres sociales y lúdicos

por naturaleza. Este aspecto también hace hincapié en que el juego como tal resulta ser una herramienta natural, a modo de lenguaje universal, que le permite a los niños desarrollar competencias tales como la resiliencia que les resulta muy útil para afrontar las frustraciones cotidianas de una manera tolerable (Lester y Russell, 2010; Unicef, 2018).

Sin embargo, la presencia de los adultos referentes se muestra en los discursos de los niños con una frecuencia más esporádica, en los que se destacan más los juegos en soledad o con pares y hermanos. Cabe remarcar que este aspecto no es un elemento característico de un contexto socioeconómico específico, la escasa presencia de los adultos en los discursos sobre los juegos infantiles es una particularidad que se encuentra estrechamente relacionada a la vida laboral adulta y el tiempo que se destina a jugar con los niños en la vida familiar cotidiana (Unicef, 2018). Seguidamente a ello, la valoración cultural que se le da al juego en la sociedad tiene una gran importancia y se ve reflejada, entre otras cuestiones, en la pobre disponibilidad de espacios públicos para el juego y en el criterio utilizado para el diseño de los mismos, los cuales en su mayoría no responden al gran abanico de las necesidades de desarrollo infantil (Román y Pernas, 2009).

Por último, a pesar del desarrollo teórico de la temática, el juego sigue siendo un factor importante del desarrollo infantil que se encuentra amenazado por las visiones adultocéntricas del mismo, por la tecnologización y por el arrollador desarrollo de la industria y el consumismo en las diferentes sociedades del mundo (Brooker y Woodhead, 2013).

5.2.2.b *A qué: objetos (juguetes) y juegos [2.2].*

El hecho de que los niños mencionen sus juguetes [2.2 a] y los juegos a los que juegan [2.2 b] puede relacionarse con una de las principales funciones que tiene el juego durante los primeros años: jugando los niños aprenden de manera práctica cómo funcionan las cosas que se encuentran a su alrededor. A través de la interacción lúdica con los objetos y con las personas, los niños comprenden el mundo que les rodea de forma exploratoria, activa y reiterativa (Unicef, 2018). De allí puede inferirse la importancia que adquiere la presencia de los juguetes en la vida cotidiana de los niños, que impregna de significados los juegos espontáneos y los mediados por un otro.

¿qué cosas les gusta hacer a ustedes , a qué cosas

les gusta jugar?

Niña: a los juguetes (risas)[urbano 5]

Niño: a mí me gusta jugar con mis juguetes. [rural

3]

Niño: me gusta jugar con mis chiches. [rural 3]

Bajo la consideración de que el universo del juego físico activo puede ser inmenso y variable, se observan en los discursos de los niños diferentes juguetes que promueven un mayor despliegue corporal y juguetes que promueven un menor despliegue corporal.

¿qué cosas les gusta hacer a ustedes , a qué cosas

les gusta jugar?

Niño: yo tengo una pelota.[urbano 1]

Niño: tengo bicicleta. Una sola, la otra está sin rueda, tiene una rueda sola. [urbano 1]

Niño: a mí me gusta jugar al hombre de ladrillos de Hulk, porque me compraron otro Superman muy grande. [urbano 5]

Niño: a mí me gusta jugar a pelear con los juguetes míos. Con el hombre de piedra. El Hombre Araña se me perdió. Yo juego con mi amigo. [urbano 5]

Niño: a mí me gusta jugar a la ambulancia. [rural 3]

Niño: a los robots. [rural 3]

Niña: a mí me gusta jugar a los fútbol, y también a las familias y también a “home araña”. [rural 3]

Niña: ¡quiero jugar a las muñecas! [rural 3]

Los niños pertenecientes al Urbano 1 mencionan que juegan principalmente a la pelota y con la bicicleta. La característica principal de este grupo es que no se visualiza una mayor diversidad tanto en los juegos y juguetes así como en los espacios para los mismos.

¿qué cosas les gusta hacer a ustedes , a qué cosas les gusta jugar?

Niño: y mi pelota se cayó en una canaleta [urbano 1]

Niño: y mi juguete se cayó para una canaleta y un niño grande me lo sacó y me lo dio [urbano 1]

Niño: no tengo ni juegos. Juego a la pelota pero se me quedó arriba del techo mío porque yo la pateé y no sabía que iba a caer para arriba del techo.

[urbano 1]

Por otro lado, el grupo de niños perteneciente al Urbano 5 destacan la presencia de una mayor diversidad de juegos, juguetes y espacios para el juego, aunque los juegos responden más a un menor despliegue corporal, es decir, se caracterizan por presentar una mayor inhibición del movimiento.

Una de las características propias de este grupo de niños es la alusión al disfrute en la actividad del juego. A través de palabras como “me hace feliz”, gestos corporales y risas a carcajadas e incluso con descripción de detalles, los niños demuestran de manera clara y concisa el goce que acompaña al hecho de jugar.

Niño: yo tengo una pista de autos y una bicicleta.

Es para apretar un botón y se salen volando y

pegan la vuelta (carcajada). [urbano 5]

En este sentido, la otra característica particular de este grupo de niños es la mención explícita del hogar como un espacio-tiempo de juego, aunque no se logre visualizar la presencia de adultos en los diferentes momentos del juego. La mayoría de sus discursos coinciden en un mayor predominio de juegos en solitario con los juguetes.

Respecto a los juegos que juegan, en sus discursos los niños nombran de manera específica aquellos juegos que se encuentran principalmente ligados a un mayor

actividad física. Por esta razón los juguetes para jugar también se encuentran relacionados a este tipo de juego donde hay un predominio del cuerpo en movimiento.

¿qué cosas les gusta hacer a ustedes , a qué cosas les gusta jugar?

Niña: a mí me gusta jugar a la escondida (tapa sus ojos con sus manos). [urbano 5]

Niña: a mí me gusta jugar a las escondidas. [rural 3]

Niña: a mí me gusta jugar a “piedra, papel o tijera” (se ríen en grupo) [urbano 5]

Niño: a mí me gusta jugar a los juegos de pelea. [rural 3]

Niño: a la bicicleta, pero mi madre no me deja entrar. [urbano 1]

Los niños del Rural 3 presentan características muy similares a las visualizadas en los grupos de niños anteriores. En este sentido, mencionan de manera combinada juegos con un mayor despliegue corporal, es decir con el cuerpo en movimiento, y juegos con un menor despliegue corporal, es decir con una mayor inhibición del movimiento del cuerpo.

Asimismo estos niños traen en sus discursos la presencia de la naturaleza y de los juegos con elementos de la misma en sus vidas cotidianas, lo que se constituye en una característica distintiva y particular de este grupo de niños.

Niño: ¡arrancar pasto! [rural 3]

Niño: a mí en el pasto me gusta tirarme en el pasto
como los “ball out” [rural 3]

Niño: a mí me gusta el sol y jugar en el tobogán
(del Jardín de Infantes). [rural 3]

¿Qué necesita un niño para crecer sano y fuerte?

Niño: ¡embarrarse!. [rural 3]



Figura 22. “Animales”. Niña Rural 3.

También hay menciones de la naturaleza como espacios para el juego que son mencionados por los niños del Urbano 5, aunque éstos son con menor frecuencia y con menos énfasis que el grupo Rural 3.

¿Qué necesita un niño para crecer sano y fuerte?

Niña: a la arena [urbano 5]

Niño: en el agua [urbano 5]



Figura 23. "Pasto". Niño Urbano 5.

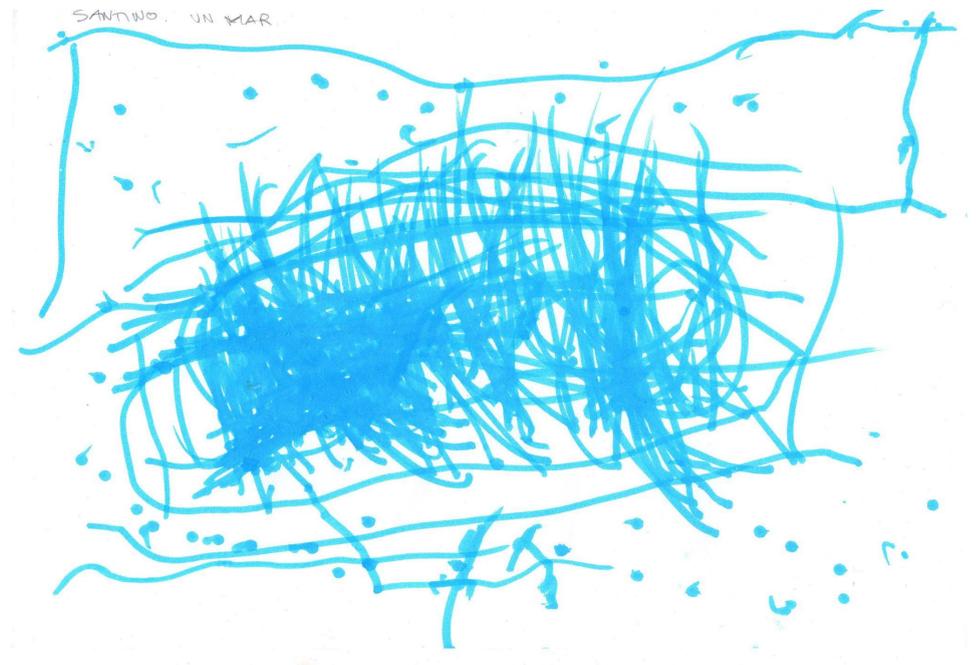


Figura 24. "Un mar". Niño Urbano 5.

5.2.2.c *Espacios para el juego.*

Los espacios para el Juego se definen a partir de los diferentes lugares que los niños mencionan que juegan o comparten actividades lúdicas con sus pares y/o con adultos referentes.

Si bien en términos generales los niños no mencionan en sus discursos demasiados espacios, dos niñas hablaron sobre sus espacios favoritos de juego.

Niña: a mí me gusta jugar en casa. [rural 3]

Niña: en el patio. [urbano 5]

Estos espacios se relacionan con lugares conocidos y de confianza para las niñas, no especificaron más detalles sobre los mismos.

5.2.2.d *El juego como propulsor de la confianza en sí mismo.*

Otra categoría en esta dimensión se define a partir de las percepciones que traen los niños en relación a los beneficios del jugar.

Casi toda la literatura sobre la temática del juego menciona la importancia de éste como un derecho y como un factor elemental en el desarrollo infantil (Lester y Russell, 2010; Unicef, 2018).

Dentro de los grandes beneficios del jugar se encuentran las oportunidades para adquirir nuevas y más complejas competencias para resolver los problemas de la

vida cotidiana y la posibilidad de interactuar con los demás y adquirir confianza en sí mismo. El juego le brinda, además, la oportunidad de llevar adelante el método científico básico de investigación: mientras juegan los niños observan todas las posibilidades que les brindan los juguetes y el espacio, se generan hipótesis explicativas acerca de lo que sucede a su alrededor y comprueban empíricamente todas estas posibilidades y descubren otras nuevas (Lester y Russell, 2010; Unicef, 2018).

En sus discursos los niños identifican habilidades propias como parte de sus juegos, en una clara alusión a “lo que puedo hacer” y estrechamente relacionado a la función favorecedora del juego para el desarrollo de competencias personales y como promotor de la autoestima. Estas menciones sobre las habilidades personales aparecen en niños de todos los grupos que participaron de esta investigación.

Niña: ¡yo sé chiflar! [urbano 1]

Niña: ¡sí, a mí me gusta cantar! [urbano 1]

Niña: a mí me hace feliz pintar. Mi familia es feliz.

[urbano 5]

Niña: eh...pintar ¡y cómo me gusta!, ¡me gusta
pintar! [rural 3]

Este último punto sobre las habilidades personales dio paso a la otra dimensión emergente apenas mencionada al inicio del apartado y que se corresponde a la Identidad, cuyas características serán detalladas más adelante en este trabajo.

Tal como se mencionó en el apartado de Marco Teórico (Capítulo 2) la cultura de la niñez, es decir lo que implica ser niño, se comprende mucho más cuando

el adulto es capaz de observar de manera atenta y descentralizada del adultocentrismo el juego del niño y su capacidad de acción, de toma de decisiones y de placer.

Justamente estas ideas son las que transmiten los niños que participaron de la investigación: el juego es esencial para crecer feliz, sano y fuerte.

5.2.3 Dimensión 3: Salud: Alimentación.

3 - SALUD

3.1 Alimentación Saludable: "Deber ser"

3.2 Alimentación de preferencia y deseo

Figura 25. Dimensión Salud y sus categorías. Fuente: elaboración propia.

Esta dimensión incluida previamente en el Marco Teórico, plantea el derecho fundamental del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud.

No sólo se refiere al acceso a la atención en salud de calidad, sino también a una alimentación saludable, entre otras cosas.

Justamente éste último aspecto, es decir la alimentación, fue la temática de mayor interés para los niños consultados. Esto confirma que los niños identifican claramente aspectos que se encuentran vinculados a la salud como un elemento muy importante para crecer sanos y felices, aunque no hablen de todos ellos al mismo tiempo.

Si bien las respuestas de los niños estuvieron exclusivamente vinculadas a la alimentación, individualmente -en casos particulares- también aparecen conceptos

ligados de manera más integral referidos al bienestar infantil, tales como la vivienda o el descanso.

Tal cual ocurrió con la dimensión sobre Juego, en las conversaciones de los niños se observan discursos que claramente muestran el tipo de alimentación a la que usualmente acceden y prefieren.

En este sentido, la subpregunta *¿qué cosas necesitan los niños como ustedes para crecer sanos y fuertes?* permitió abordar la temática lo más abiertamente posible, aunque las respuestas estuvieron focalizadas exclusivamente en las preferencias y los gustos de los niños respecto a los alimentos.

De esta dimensión, por lo tanto, se definen 2 categorías principales determinadas por la alimentación saludable referida al “deber ser” [3.1] y la alimentación no tan saludable referida más a la de preferencia o deseo [3.2].

Dado que en los discursos no emergieron temáticas tales como el ejercicio físico, las visitas al doctor o las vacunas, no se indagó sobre las percepciones acerca de estos aspectos, que claramente no resultaban del interés de los niños al momento de la consulta.

Además, quedó claro que la intención de la consulta no pretendía exclusivamente indagar qué entienden los niños por el concepto de Salud, o sobre los promotores para alcanzar su grado máximo. Esto permitió visualizar cuáles aspectos de dicha dimensión los niños mencionan con más interés.

5.2.3.a *Alimentación saludable [3.1]*

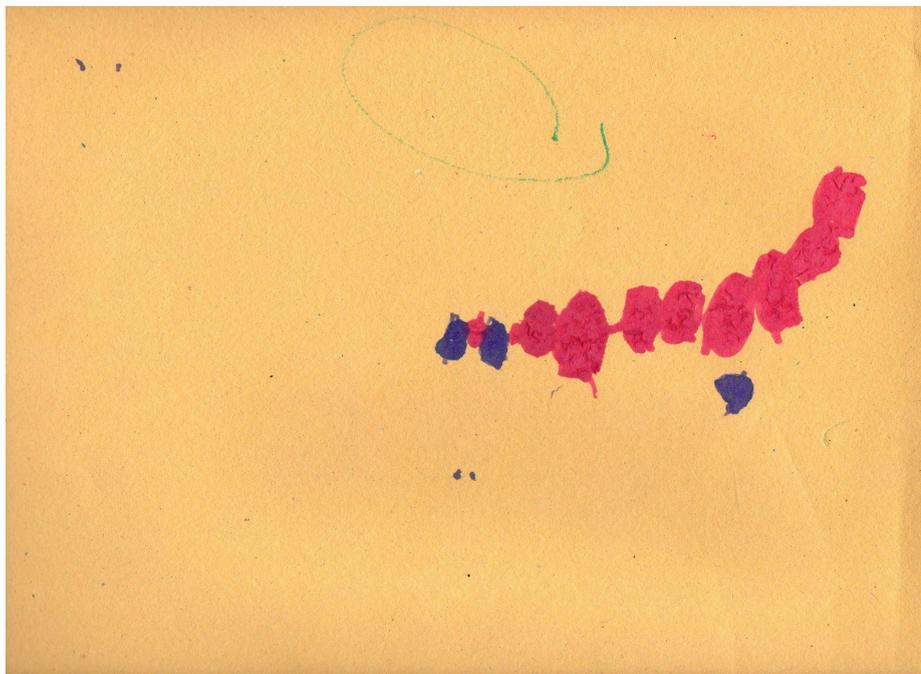


Figura 26. "Frutas". Niña Urbano 1.

En estos discursos los niños refieren a una alimentación saludable que, por momentos, responde más a conceptos políticamente correctos sobre el "deber ser". Esto se ve reflejado en frases que mencionan sólo el alimento a comer sin ninguna expresión añadida o sin más detalles que el alimento nombrado en sí mismo.

¿qué cosas necesitan los niños como ustedes para crecer sanos y fuertes?

Niña: hay que comer todas las frutas. [rural 3]

Niña: y tomando la leche. [rural 3]

Niña: comida sana [urbano 5]

Niña: eh... ¿frutas? [urbano 1]

Niña: una manzana [urbano 1]

Sin embargo, resulta interesante mencionar que aquellos niños que traen en sus conversaciones una alimentación saludable ofrecida a través de elaboraciones caseras, no se muestran tanto como discursos políticamente correctos sino que, a punto de partida de las expresiones que utilizan, denotan el placer de comer dicha comida preparada por un referente afectivo.

¿Qué necesita un niño para crecer sano y fuerte?

Niño: ¡La comida! [rural 3]

Niña: yo como sopa (expresión de seguridad).

[rural 3]

Niña: ¡a mí me gusta la lasagna y las milanesas de pollo! [urbano 5]

Respecto a ello, los niños del Rural 3 presentan de manera particular en sus discursos un mayor predominio de comida saludable. En los discursos de este grupo de niños se reitera la presencia de la familia como proveedora de los alimentos, lo que redobla la importancia del valor afectivo que acompaña al hecho de “recibir los alimentos”.

Además, estos niños nombran una gran variedad de alimentos, desde frutas y verduras a alimentos más elaborados.

¿qué cosas necesitan los niños como ustedes para crecer sanos y fuertes?

Niña: necesita la comida y comerse todo ¡mira qué linda quedó mi mamá! Ahora voy a dibujar a mi papá. [rural 3]

Niño: la comida. [rural 3]

Niño: pollo. [rural 3]

Niño: ¡un asado pa' la parrilla!. [rural 3]

Niño: a mí me gusta comer bananas, fresas, manzanas. [rural 3]

Niño: a mí me gusta la fruta. Hay que comer mucha. Y mucha verdura. Yo como lechuga, y también tomate. [rural 3]

A similitud del grupo anterior, los niños del Urbano 5 presentan un gran predominio de comida saludable y también realizan una especial mención a la comida casera elaborada. Los niños dirigen exclusivamente la mención hacia alimentos de su agrado y preferencia, así como también explicitan aquellos que no les gusta.

¿qué necesitan los niños como ustedes para crecer sanos y fuertes?

Niño: a mí no me gusta el zapallo de puré. [urbano 5]

Niño: a mí me gusta comer huevos. [urbano 5]

Una característica distintiva de los niños del Urbano 5 es que presentan singularmente algunos aspectos que se relacionan directamente con el bienestar infantil

y que no remiten a la alimentación exclusivamente. Cabe recordar que el tema de la alimentación nació como complemento de las conversaciones sobre las familias y los referentes familiares, por ende varios de estos temas se intercalaban en las conversaciones.

¿qué necesitan los niños como ustedes para crecer sanos y fuertes?

Niño: mucha leche y una casa [urbano 5]

Niña: dormir y comer. [urbano 5]

5.2.3.b *Alimentación no tan saludable [3.2].*

Por otro lado, aparecen discursos referidos a los gustos y preferencias personales que responden, en muchos de los casos, a la catalogada como “comida chatarra”.

¿qué necesitan para crecer sanos y fuertes?

Niño: yo como papas fritas [urbano 1]

Niño: ¡yo también como papas fritas, me gusta mucho! [urbano 1]

Niño: ¡sí comemos todo! [urbano 1]

Cabe remarcar que a semejanza del grupo del Urbano 5, los niños del Urbano 1 nombran en su gran mayoría las comidas que son de su exclusiva preferencia. Sin embargo, en sus discursos se visualiza un predominio de alimentos

conocidos como “ultraprocesados” o “chatarra” en detrimento de los alimentos saludables.

¿qué necesitan para crecer sanos y fuertes?

Niño: ¡una hamburguesa! [urbano 1]

Niño: ¡sí, comer hamburguesas! [urbano 1]

Niño: ¡y panchos! [urbano 1]

Niño: ¡y milanesas! [urbano 1]

De acuerdo a esto, es posible afirmar que los niños muestran en sus discursos el grado en el que se le ofrecen alimentos saludables, comidas caseras, y también alimentos ultraprocesados como dos caras de una misma moneda.

Es de suponer, en este sentido, que la clave estaría más en el equilibrio entre la presencia de alimentos saludables preparados de forma casera y los alimentos ultraprocesados esporádicos. Sin embargo, las diferencias entre los discursos de los niños del Urbano 1 por un lado, en términos medios el Urbano 5, y por último los niños del Rural 3, dan cuenta de las realidades que viven los niños en sus diferentes contextos respecto a las conductas alimentarias adultas que son quienes en definitiva ofrecen los alimentos.

Respecto a ello, según los datos aportados por el último informe de Seguridad alimentaria y Nutricional (FAO & Unicef, 2021), los niños uruguayos menores de 5 años presentan la prevalencia más aguda de sobrepeso de la región latinoamericana y caribeña. Esto puede explicarse por la dificultad para acceder y adquirir alimentos que describe dicho informe, lo que se encuentra íntimamente relacionado al contexto socioeconómico y cultural en el que los niños se desarrollan.

Estos aspectos explicarían, en parte, la valoración diferente que hacen los niños de acuerdo al contexto en el que se desarrollan.

Asimismo, el impacto negativo de las publicidades así como lo que ofrece la industria alimentaria y la forma en que se presenta a los consumidores como un estilo de vida o un modelo que resulta poco favorecedor de un desarrollo saludable e integral.

Por último, resulta importante remarcar que esta dimensión Salud fue la que menos interés despertó en los niños. Esto se hizo evidente en las pocas opiniones que se lograron relevar en general en todos los grupos de los distintos contextos. A pesar de ello, el grupo de niños del Urbano 1 demostró menos interés, a diferencia de los contextos Urbano 5 y Rural 3 en donde los grupos conversaron sobre sus preferencias y lograron mostrar un mayor despliegue diverso de alimentos.

5.2.4 Dimensión 4: Educación: Jardín de Infantes

4 - EDUCACIÓN Jardín de Infantes	4.1 - Funcionalidad: "sirve para"	4.2 Afectos y Vínculos
	4.1.a Aprender/Trabajar	4.2.a Maestra
	4.1.b Jugar/Divertirse	4.2.b Pares
	4.1.c Alimentación/Lugar donde quedarse	

Figura 27. dimensión Educación, categorías y subcategorías. fuente: elaboración propia.

La dimensión Educación se focalizó desde el inicio en el Jardín de Infantes ya que suele ser el lugar y la experiencia conocida común a todos los niños, fácilmente identificable para ellos.

A partir de las preguntas *¿Para qué los niños vienen al Jardín de infantes? ¿qué cosas hacen los niños en el Jardín?* se conversó sobre las vivencias personales que tienen los niños en relación a su tránsito y su trayectoria educativa. Esto permitió profundizar en la funcionalidad del Jardín de Infantes, para lograr visualizar cuáles son las percepciones que poseen los niños respecto a la institución y su funcionamiento, el lugar que ocupan en los centros educativos y quiénes aparecen en escena dentro de su vida cotidiana en el Jardín.

De esta dimensión se desprenden dos categorías principales, cada una de ellas conformadas por varias subcategorías. La primera categoría refiere a la funcionalidad del Jardín de Infantes [4.1] constituida por las opiniones vinculadas al hecho de aprender o “trabajar” [4.1.a], aquellas opiniones que refieren más a jugar y divertirse [4.1.b] y por último la subcategoría conformada por las percepciones que lo describen como un lugar donde recibir alimentos y quedarse un tiempo [4.1.c]. La segunda categoría refiere exclusivamente a los vínculos y las relaciones afectivas que se establecen dentro del Jardín [4.2], de este modo se desprenden las voces que hablan sobre la maestra como referente afectivo [4.2.a] y aquellas que mencionan a sus compañeros de clase [4.2.b].

5.2.4.a Funcionalidad: sirve para...[4.1]

Esta categoría específicamente permite observar cómo los propósitos de la educación planteados por los artículos 17 y 18 de la CDN (UNICEF, 2010), continuados por la Observación General N° 1 (Naciones Unidas, 2001) y legislados por nuestro país a través de la Ley General de Educación (Uruguay, 2008), se muestran

claramente presentes en las vivencias de los niños sobre lo que implica asistir a un Jardín de Infantes.

En términos generales los niños presentan al Jardín de Infantes como un espacio para jugar, aprender y alimentarse.

¿para qué los niños vienen al jardín?

Niño: ¡jugar! [rural 3]

Aprender y trabajar [4.1.a]

En los discursos de los niños una de las funciones más nombradas del Jardín de Infantes está relacionada a los conceptos interrelacionados de “aprender y trabajar”. De los discursos se desprende que el término “trabajar” se ve reflejado en las actividades que realizan por fuera del momento del juego, de manera bien diferenciada, lo que en este caso en particular se refleja en las actividades artísticas de pintura o de dibujo.

¿para qué los niños vienen al jardín?

Niña: como trabajamos se nos ensucian las manos.

[urbano 5]

Niño: a jugar y trabajar. [urbano 5]

Niño: pintar [urbano 5]

Niño: pintar [urbano 5]

Niña: para dibujar. [urbano 1]

Niña: ¡pintar! [rural 3]

Niña: ¡y también ensuciamos los dedos para hacer
esto! [urbano 5]

Este enfoque de el Jardín de Infantes como un espacio donde aprender y trabajar aparece como una característica singular de los discursos de los niños del Urbano 5 en su mayoría, y se acompañan por los discursos del Rural 3 que se muestran en bastante sintonía. Demuestran, al mismo tiempo, uno de los fundamentos principales de la Educación en Primera Infancia en donde se prepondera el lugar que se le otorga a la actividad generada desde los propios niños (Presidencia, UCC, CCEPI, OPP, 2014).

Jugar y divertirse [4.1.b]

Estos discursos se focalizan especialmente en la presencia del juego como la metodología a través de la cual aprenden y aprehenden lo que sucede en el Jardín de Infantes.

En este sentido los niños nombran cómo la percepción que tienen sobre su Jardín de Infantes, se vuelve una clara referencia a la diversión y el disfrute. Asimismo, también refieren diferentes actividades que se realizan en el Jardín a través de discursos que vuelven visibles vivencias de goce y disfrute. Esta característica se observa con un mayor énfasis en los niños del Rural 3 y del Urbano 5.

¿para qué los niños vienen al jardín?

¿qué cosas hacen los niños en el Jardín?

Niño: ¡sí. jugar! [rural 3]

Niña: y juegan en las casitas y en las hamacas.

[rural 3]

Niña: no en las “macas” no, jugamos en el
caballito. [rural 3]

Niña: jugar [urbano 5]

Niño: ¡a mí me gusta jugar con todos los juguetes!

[rural 3]

Niño: ¡me gusta bailar en el Jardín! [rural 3]



Figura 28. “Un tobogán” Niño Rural 3

En otro orden, los niños del Urbano 1 perciben al Jardín de Infantes en estrecha vinculación con las actividades concretas que realizan en el mismo. A diferencia de los demás grupos, estos niños focalizan sobre todo en aquello que realiza el grupo, como una unidad, durante la jornada en el Jardín. A pesar de ello, no manifestaron mucho sobre el Jardín como un lugar de pertenencia o de disfrute pleno, no fue de su interés hablar sobre este tema.

Respecto a esto, surgen interrogantes que plantean por qué en este tipo de contexto tan desfavorable para el desarrollo infantil, el jardín de infantes no se logra visualizar por parte de los niños del Urbano 1 como un espacio para ejercer libremente el derecho al juego, desdibujando así una de sus funciones esenciales.

Es posible afirmar que existen múltiples factores explicativos para esto. Entre ellos se encuentran, por un lado, los aspectos estéticos que se presentan a los niños en las aulas, por ejemplo, conformados por la presencia de variedad de rincones para el juego, de juguetes y de materiales de calidad que brinden la oportunidad de desplegar todo su potencial lúdico y abordar sus intereses. Por otra parte, la habilidad adulta para presentar el espacio del aula como un espacio para aprender a través de múltiples maneras, entre las que se encuentra el juego, asimismo como los demás espacios institucionales como lugares para jugar. En este sentido, a punto de las observaciones realizadas se desprende que si bien tanto el aula como el espacio exterior presentaban rincones para el juego, éstos tenían un aspecto desgastado y descuidado -propio de un uso cotidiano y prolongado en el tiempo- lo que podría explicar, en cierta medida, por qué los niños del Urbano 1 no traen en sus discursos ese disfrute que caracteriza a los otros dos grupos.

¿para qué los niños vienen al jardín?

¿qué cosas hacen los niños en el Jardín?

Niño: y jugamos en el patio [urbano 1]

Niña: jugamos, comemos, tomamos la leche y nos vamos [urbano 1]

En oposición al Urbano 1, los niños del Urbano 5 conversaron sobre el disfrute respecto a su pertenencia al lugar. Sus manifestaciones del placer ligado al

Jardín de Infantes están presentes en todos y cada uno de los discursos de los niños. En este sentido, todos los niños del Urbano 5 hablan sobre “divertirse” en el Jardín.

¿Para qué vienen al Jardín de infantes?

Niño: Para jugar y para divertirnos [urbano 5]

Niña: ¡para jugar! [urbano 5]

Estas expresiones demuestran con total claridad la valoración de la metodología de aprendizaje propia de la educación en los primeros años de vida, donde la preponderancia del juego en sí mismo y como estrategia para promover aprendizajes significativos cobra un valor insustituible para el desarrollo integral de los niños (Presidencia, UCC, CCEPI, OPP, 2014).

Un lugar donde recibir alimentos y quedarse un tiempo [4.1.c]

Otro aspecto relacionado con la funcionalidad del Jardín de Infantes está dado por aquellas actividades que despiertan un especial interés en los niños y que se corresponden a momentos bien específicos de la cotidianidad en el centro educativo. Así, el momento de la merienda se transforma en unos de los momentos más esperados y mejor valorados por los niños de los diferentes grupos, independientemente de su contexto.

¿Para qué vienen al Jardín de infantes?

Niño: para comer la merienda. [urbano 5]

Niño: la mejor parte es que yo traje grisines y una fantita. [urbano 5]

Niño: a comer [urbano 5]

Niña: merendar. [urbano 5]

Niño: y vamos a desayunar y vamos a comer pan y

tomar la leche [urbano 1]

Niño: venimos a tomar la leche [urbano 1]

Niño: ¡sí porque los bebés no van al Jardín! [rural

3].

Por otra parte, pero íntimamente ligado al Jardín como un lugar donde estar y quedarse, se observan argumentos que les sirve a los niños para explicar lo que ocurre en su dinámica familiar mientras ellos se encuentran en el Jardín y evidencian, por qué las instituciones educativas son necesarias y significativas para el desarrollo personal tanto de los niños como de los adultos. En este sentido, los discursos de los niños mencionan que la asistencia al Jardín les permite a los adultos salir a trabajar, al mismo tiempo que les permite a los niños aprender y también realizar “trabajos” con sus compañeros y maestras.

¿Para qué vienen al Jardín de infantes?

Niño: para que nuestros papás estén trabajando.

[urbano 5]

5.2.4.b *Construcción de vínculos afectivos: vida social en la primera infancia*

[4.2]

Esta otra categoría que compone la dimensión de Educación también aparece de manera clara y concisa en los discursos de los niños que participaron de la investigación.

Las voces de los niños confirman al Jardín de Infantes como un espacio de socialización por excelencia, de agrado y de pertenencia. Demuestra la relevancia del establecimiento de vínculos fuertes con sus pares y con otras personas cercanas a la comunidad educativa.

La maestra como referente afectivo [4.2.a]

Los discursos reflejan la figura de la Maestra como una referente afectiva muy significativa dentro de la cotidianidad del Centro.

Niña: hay que escuchar lo que dice la maestra. Para jugar y todo. [rural 3]

Niña: ella es mi amiga (la maestra) [urbano 5]

Aparecen exclusivamente en los discursos de los niños del Rural 3 y del Urbano 5 y son acompañados por expresiones amorosas respecto a las figuras de las maestras como otros referentes de apego. Esto se encuentra en gran consonancia con la fundamentación que establece que la educación en los primeros años de vida requiere de adultos comprometidos, que se constituyan en referentes para el aprendizaje y facilitadores del desarrollo infantil (Presidencia, UCC, CCEPI, OPP, 2014). Nuevamente, resulta significativo el hecho de que no se destaca este rol del adulto en los discursos del Urbano 1, desde las percepciones de los niños éste no es un aspecto que destacan como opción de respuesta sobre el papel de la maestra.

Los compañeros de clase como referentes afectivos [4.2.b].

Los otros referentes afectivos importantísimos para los niños son sus compañeros de clase, sus pares. Así, los niños mencionan en sus discursos una gran

presencia de sus pares y amigos, y enfatizan en el encuentro con sus compañeros y lo compartido durante las horas que transcurren en conjunto.

¿para qué los niños vienen al jardín?

Niña: esta es mi amiga, mi amigalita. [rural 3]

Los niños del Rural 3 y el Urbano 1 también mencionan aspectos esenciales de su vida social que tienen lugar en el Jardín de Infantes. Estos aspectos también se muestran en consonancia con las teorías sobre la vida adulta que se desarrollarán con más detalle en el apartado de Identidad referido a la Historia Familiar y Familia. Sin embargo, en estas menciones que realizan los niños sobre el amor, se refleja la importancia que cobran las interacciones dentro de un grupo de niños, donde comienzan a comprender y nombrar con palabras adecuadas diferentes emociones y sentimientos respecto a la presencia de los otros.

¿para qué vienen los niños al Jardín?

Niño: para tener novia [urbano 1]

Niño: para... para enamorarse. [rural 3]



Figura 29 “Un romance” Niño Rural 3.

Por lo tanto, es posible confirmar que el Jardín de Infantes, como un espacio de socialización insustituible, sigue siendo uno de los espacios más propicios para la visualización de la importancia de la promoción de prácticas de educación y cuidados empáticas y respetuosas de las percepciones y opiniones de los niños. Asimismo, las voces de los niños demuestran, una vez más, cómo el juego es la forma característica de aprender en los primeros años, y cómo las relaciones interpersonales son intrínsecas a esos aprendizajes vitales.

A pesar de ello, resulta significativo el hecho de que estos aspectos no aparezcan jerarquizados en los discursos de los niños del Urbano 1, en donde cabe considerar que -seguramente por las características propias de la población- más se necesitan para la efectivización de un desarrollo integral.

5.2.5 Dimensión 5: Condiciones de vida.

5 - CONDICIONES DE VIDA (Cat. E)	5.1 Necesidad de Bienes Materiales	5.2 Necesidad de Bienes Inmateriales
	5.1.a Casa/Vivienda	5.3 Identificación de carencias materiales
	5.1.b Juguetes	

Figura 30. Dimensión Condiciones de vida, categorías y subcategorías. Fuente: elaboración propia.

Las Condiciones de Vida, como dimensión emergente, surge con gran fuerza en todos los grupos de niños con contenidos similares entre sí.

Tal como fue explicado anteriormente, no se precisó realizar preguntas específicas sobre esta temática en particular, ya que surge de las conversaciones como opción de respuesta frente a la pregunta *¿Qué necesitan los niños para crecer felices?*.

Dentro de las diferentes categorías que conforman esta dimensión, se describe por un lado, la categoría que habla sobre los bienes materiales [5.1]; por otro lado, la categoría acerca de los bienes inmateriales [5.2] y por último, la categoría que aúna las percepciones de carencias de los mismos [5.3].

Asimismo, la categoría de bienes materiales se constituye por un lado con la necesidad de poseer una vivienda digna o una casa donde vivir [5.1.a], y en otro sentido se conforma por la necesidad de tener sus propios juguetes [5.1.b].

Se entiende a los bienes materiales como aquellos recursos o pertenencias palpables y fácilmente distinguibles a los ojos de las personas. Por el contrario, los

bienes inmateriales refieren a aquello que no puede verse a simple vista, pero que resulta esencial para la vida humana.

El artículo 27 de la CDN (2010) plantea el derecho del niño a un nivel de vida adecuado necesario para su desarrollo físico, emocional y social.

De esta forma, se enfatiza en que las condiciones de vida adecuadas para dicho desarrollo se traducen en una nutrición adecuada, vestimenta acorde y vivienda digna, aspectos que tienen un gran impacto en el desarrollo infantil y en la vida espiritual y moral del niño.

5.2.5.a Necesidad de posesión de bienes materiales [5.1] .

Esta categoría muestra todas las ideas que mencionan los niños en relación a la necesidad de poseer ciertos bienes materiales para crecer sanos y felices.

Los niños hacen referencia a los bienes materiales, por un lado, a aquellos que poseen y, por otro lado, a aquellos que desearían tener. Asimismo muestran una clara identificación de las carencias de los mismos, desde una óptica sustancialmente diferente a la mirada adulta.

Necesidad de tener una casa o una vivienda digna [5.1.a].

Una temática de gran interés para los niños refiere a la necesidad de tener una casa.



Figura 31. "Una casa" Niña Urbano 5

Estos discursos están impregnados de ideas básicas sobre lo que implica una vivienda digna para crecer felices, sanos y fuertes y fueron mencionados por todos los niños que participaron de la investigación.

¿Qué necesitan los niños para crecer felices?

Niño: una casa [urbano 1]

Niño: una pared [urbano 1]

Niña: yo, una casa. [rural 3]

Niña: la puerta de una casa. [rural 3]

Niña: una casa [urbano 5]

Los niños además le dan claramente una connotación de “hogar” cuando mencionan la necesidad de tener una casa para crecer felices, asociado a un espacio donde jugar, donde comer y donde dormir.



Figura 32. “Papá, Mamá, una Casa y Agujeros para que no salgan” Niña Rural 3

Necesidad de tener sus propios juguetes [5.1.b].

En sus discursos los niños mencionan enfáticamente la importancia de tener sus propios juguetes, como los bienes materiales más preciados.

Esto puede ser vinculado con que un juguete es visto como todo aquello que sirve para jugar y divertirse. Además, los juguetes tienen una presencia sustantiva en la vida cotidiana de los niños ya que son los que, generalmente, acompañan los momentos de juego.

A través de los juguetes los niños pueden representar experiencias vividas, escenas de la vida cotidiana, fantasías, deseos o anhelos. Asimismo, también son utilizados para aprender diferentes aspectos de la vida que los circunda, desde propiedades físicas como texturas y colores hasta diferentes funciones según el uso que se le dé al objeto. Algunos autores (Loredo, Gómez y Perea, 2005) plantean la idea de que a través de la interacción con los juguetes los niños construyen algunos de los pilares de su autoimagen, autoconfianza y seguridad, en la medida en que éstos objetos les ofrecen múltiples oportunidades de elaborar formas diferentes de enfrentar el mundo y crear infinidad de nuevos mundos posibles.



Figura 33. "Un auto". Niño Rural 3.

Los niños que participaron de la investigación mencionan que, indistintamente al contexto, necesitan tener juguetes propios y de uso exclusivamente personal, más allá del hecho de compartir.

¿Qué necesitan los niños para crecer felices?

Niño: necesito tener mis cosas. [rural 3]

Niño: y juguetes nuevos. [rural 3]

Niño: un dinosaurio [urbano 1]

Niño: una pelota. [urbano 1]

Niño: a mí me gusta un auto [urbano 1]

Niño: a mí un camión [urbano 1]

Niño: un auto [urbano 1]

Niño: sí yo también! [urbano 1]

Niño: un muñeco de nieve y una sillita. [rural 3]

Niño: juguetes [urbano 5]

Niña: una cometa. [urbano 5]

En este sentido, es posible inferir que la posesión de los juguetes, como un bien material, va más allá de tener qué juguete y se centra más en la importancia del sentido de pertenencia que le brinda el hecho de “tener un juguete que me pertenece sólo a mí”. Este sentido de pertenencia se relaciona directamente con el derecho de identidad y, por lo tanto, a la construcción de su subjetividad.

5.2.5.b *Necesidad de posesión de bienes inmateriales: la espiritualidad en la vida de los niños [5.2].*



Figura 34. “Un camino” Niños Rural 3

Además de las menciones explícitas a los bienes materiales, los niños también realizan menciones sobre bienes inmateriales. Éstos si bien pueden o no ser distinguibles o palpables, son considerados por los niños como aspectos esenciales para que las personas crezcan felices.

Desde la óptica de estos niños, los bienes inmateriales se identifican con temas de espiritualidad y del amor, cargados de simbolismos, así como también en momentos de descubrimiento de hechos significativos en su aprendizaje vital.

¿Qué necesitan los niños para crecer felices?

Niño: un alma. [rural 3]

Niño: el corazón. [urbano 5]

Niña: ¡Analía! ¡Cuando fui a la playa el agua estaba muy viva! [urbano 5]

Niña: el amor... *¿y qué es el amor?* El amor se siente acá (*señala el centro de su pecho*) [urbano 5]

Estas expresiones tan simples pero al mismo tiempo tan significativamente profundas se pueden asociar a la capacidad de los niños de enunciar aspectos vinculados con las emociones. Asimismo la identificación de la necesidad de afecto y de vínculos saludables que les brinden seguridad emocional para desarrollarse integralmente.

5.2.5.c *Identificación de carencias materiales 5.3*

Esta categoría surge muy ligada a la categoría de bienes materiales, como contrapartida de aquello que es necesario tener pero que identifican como una carencia en sus vidas.

Respecto a este tema, las conversaciones con los diferentes grupos de niños se desarrollaron en un tono de seriedad, se podría decir que fue el momento más serio y formal que tuvo la investigación.

En este sentido, la necesidad identificada por los niños de una vivienda digna aparece por momentos y en algún discurso singular, ligada a una identificación de carencias materiales. A pesar de ello, el punto de vista desde el cual es planteado no se focaliza en lo negativo del hecho, aunque lo menciona, sino al contrario se basa en un mensaje de lo positivo de haber accedido a una vivienda mejor.

Niño: ¿sabes que me mudé para una casa de bloques?. Ahora me mudé, porque en la otra casa se me caía agua y todo. Una casa sirve para cocinar y para dormir. Y para limpiar. [urbano 1]



Figura 35. "Papá, Mamá y una Casa" Niño Rural 3

En términos generales, no existen diferencias sustanciales en las percepciones mencionadas por los niños pertenecientes a los diferentes contextos acerca de las condiciones materiales que necesitan para crecer felices, sanos y fuertes.

En este sentido, es posible afirmar que como común denominador, todos los niños identifican la necesidad de tener juguetes y una casa como elementos esenciales para su desarrollo.

Respecto a las condiciones inmateriales los niños demuestran, una vez más, que temas tan complejos como la espiritualidad o el amor son parte de sus vidas desde tempranas edades y que también son temáticas de conversaciones serias sobre las cuestiones de la vida.

Por último, la identificación de las carencias materiales ha sido un tema que aparece de manera espontánea en un discurso de un niño perteneciente al Urbano 1 que

echa por tierra aquellas creencias de que los niños no entienden ni se dan cuenta de las privaciones o insuficiencias materiales referidas a temas tan complejos como la vivienda. Las voces de los niños también demuestran el lado más difícil de ver para los adultos respecto a las vulneraciones de sus derechos.

5.2.6 Dimensión 6: Identidad

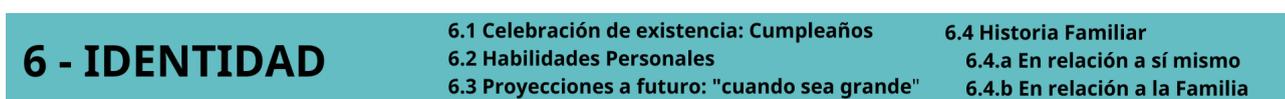


Figura 36. Dimensión Identidad, categorías y subcategorías. Fuente: elaboración propia.

Otra de las dimensiones emergentes que surgen a partir de las conversaciones con los niños reúne las ideas sobre la Identidad.

Esta dimensión se compone por categorías que surgen a punto de partida exclusivamente de lo que los niños responden como primera respuesta a la pregunta consigna general, y que se identifican como el cumpleaños [6.1], las habilidades personales [6.2], las proyecciones a futuro [6.3] y la historia familiar [6.4].

La historia familiar, a su vez, se compone por aquellas voces que hablan sobre la historia de sí mismos [6.4.a] y de las que hablan de la historia en relación a la familia [6.4.b].

La CDN (2010) caracteriza a la identidad como el derecho del niño a tener un nombre, una nacionalidad y conocer sus orígenes familiares. Éstos son los tres elementos jurídicos fundamentales de la identidad. Sin embargo, la identidad también

se define por otros elementos que se construyen a partir del relacionamiento con el entorno y con las personas que circundan.

5.2.6.a *Celebración de existencia: el cumpleaños [6.1].*

Una categoría común a todos los niños de los diferentes grupos es la presencia del cumpleaños como un evento crucial en sus vidas.

Los niños mencionan la celebración del cumpleaños como un elemento fundamental para crecer felices, incluso como primera opción de respuesta frente a la pregunta consigna.

Cabe remarcar que si bien esta categoría es un denominador común que aúna a todos los grupos de niños, aparece con una mayor frecuencia en el Urbano 1 y el Rural 3.

Niño: unos ojitos, y cumpleaños.[rural 3]

Niño: hoy va a ser el cumpleaños de mi hermano y te voy a invitar. [urbano 1]

Niña: Esto es una torta. Una con velitas. La torta era muy rica. A mí me gustan los cumpleaños. Y ¿para qué sirve un cumpleaños? Para cantarla. [urbano 1]

Niña: a mí me gustan los cumpleaños.[rural 3]

Niña: (la familia sirve) para festejar. [urbano 5]

El cumpleaños puede ser considerado desde el punto de vista de los niños, como la celebración de la existencia, como el festejo de la llegada al mundo y como el

día exclusivamente personal, donde ellos pasan a ser el centro de la atención del mundo adulto.



Figura 37. “Una torta de cumpleaños y un gusano” Niña Urbano 1

Además, en las conversaciones que acompañan los dibujos los niños dan cuenta de los elementos esenciales que se necesitan para la celebración: las únicas tres cosas que mencionan como esenciales son “una torta con velitas”, “globos” y cantar el “Cumple feliz”.

5.2.6.b *Habilidades Personales [6.2]*

Asimismo, otra de las categorías emergentes referidas a la Identidad está dada por las Habilidades Personales.

Las habilidades personales se mencionan en los discursos a modo de características distintivas propias de cada niño, como un elemento de singularidad. Estas menciones aparecen exclusivamente en los niños del Urbano 5 y del Urbano 1.

Niña: ¡mirá hice un huevo! (ríen) [urbano 1]

Niña: ¡mirá, mirá! ¡con la boca también se puede dibujar! (sostiene el marcador con la boca y dibuja; risas a carcajadas) [urbano 5]

Niña: yo dibujé cosas que son inteligentes. Y ¿para qué sirve la inteligencia? Sirve para... ¡para hacer rayas! [urbano 5]



Figura 38. "Cosas que son inteligentes" Niña Urbano 5.

Las habilidades personales así como la pertenencia a grupos sociales son elementos constitutivos de la identidad y repercuten en la construcción del autoestima y la imagen de uno mismo. Por ello se entiende que la identidad es aquello que hace que una persona sea diferente a otra, es lo que lo hace único.

5.2.6.c *Proyecciones a futuro: cuando sea grande voy a...*[6.3]

Las Proyecciones a Futuro, como otra categoría emergente, surgen referidas a los imaginarios que representan a los niños sobre aquello que “va a venir más adelante” en sus vidas.

Estas características son características del grupo de niños del Urbano 5, que traen en sus conversaciones las temáticas referidas al crecimiento.

Niño: (suspiro) ¡todavía me falta crecer mucho más! [urbano 5]

Niño: cuando yo sea grande voy a trabajar para tener mi empleo. [urbano 5]

Niño: para trabajar.[rural 3]

Esta categoría, además, puede verse estrechamente relacionada a las teorías infantiles sobre la vida adulta que se mencionaron anteriormente en el apartado sobre Familias y que se encuentran íntimamente vinculadas a la funcionalidad de los padres o las familias para los niños. Asimismo es una característica propia de los niños del Urbano 1.

Gran parte de lo que los niños mencionan de lo que implica la vida adulta también puede verse reflejada como una proyección a futuro sobre sus propias vidas, visualizadas en los roles de crianza y en la presencia de los adultos en dichos roles. Esto puede observarse en la siguiente conversación subgrupal espontánea:

Niño: ¿Sabes? Mi mamá tiene un bebé en la panza... una hermanita [urbano 1]

Niño: ¡la mía no, la mía no! [urbano 1]

Niño: mi madre no puede tener una hermanita, porque mi padre tiene novia y mi madre tiene novio [urbano 1]

Niña: y mi madre sí tiene, yo tengo un hermanito que es bebé y usa pañales y pelela. [urbano 1]

Niña: yo tengo un hermanito chiquitito que tiene.... Y anda en la casa [urbano 1]

La particularidad de esta conversación es que se dio de manera espontánea entre los niños de un subgrupo del Urbano 1 y se acompaña con expresiones faciales, corporales y tonos de voz coincidentes con el contenido de lo mencionado. Resulta muy interesante observar cómo los niños teorizan sobre cómo son y cómo se establecen los vínculos de pareja entre los adultos y se encuentran estrechamente vinculadas al pensamiento representacional e intuitivo característico de estas edades (Ochaita y Espinosa, 2010; Papalia, 2010).

5.2.6.d *Historia Familiar: lo que existía previamente a la llegada del niño a la familia [6.4]*

Otra categoría emergente está dada por la presencia de la Historia Familiar como parte fundante de la identidad del niño.

La construcción de la identidad es un proceso que comienza desde antes del nacimiento, parte desde las vivencias del entorno adulto que gesta la llegada del bebé a su círculo y se continúa a lo largo de toda la vida de la persona.

En relación a la historia personal [6.4.a]

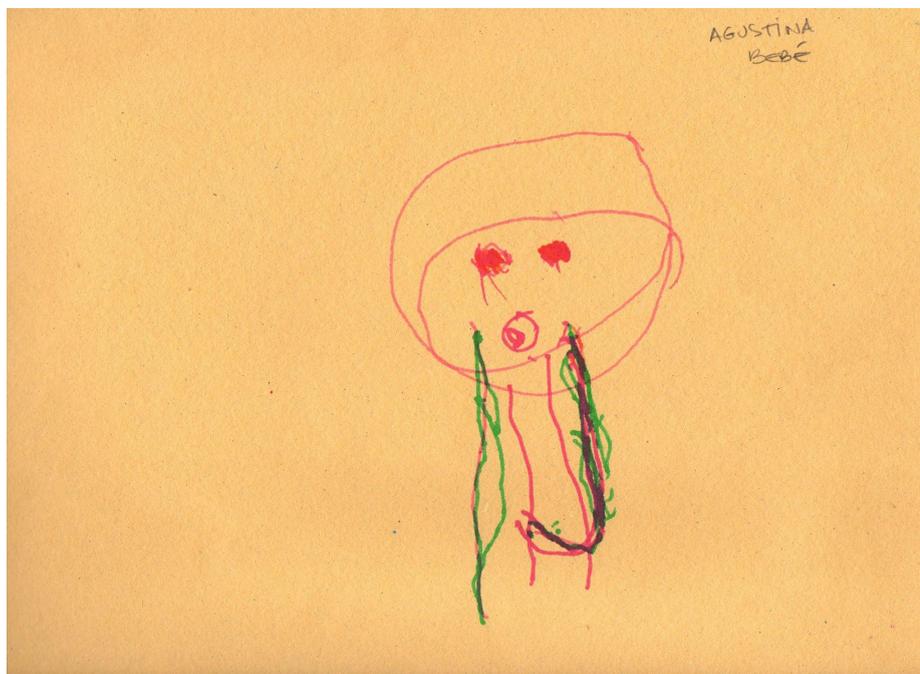


Figura 39. "Un bebé" Niña Urbano 1

Las personas crean su identidad a partir de la relación con sus referentes afectivos más cercanos y con el resto de las personas que le rodean. Así, las historias

acerca de su gestación y su llegada al mundo y a la familia son acontecimientos cruciales para la autoimagen y la autoestima de los niños. Saber que son esperados con ansias les agrega un simbolismo al hecho de nacer y eso, sin dudas, comienza a construir su identidad singular.

Niña: Yo acá no estoy porque estoy en la panza de mi mamá. [rural 3]

Al igual que la categoría anterior, ésta únicamente surge en el grupo de niños del Rural 3. Ningún otro niño, ni de manera aislada, habla sobre este tema.

En relación a la historia familiar previo a su llegada [6.4.b]

Aún cuando se trate de información sobre tiempos o momentos en los que el niño no había nacido, las narraciones sobre la vida familiar previa son tan importantes como la vivencia.

Esta categoría también surge únicamente en el grupo de niños del Rural 3.

Niño: es mi papá y mi mamá, hay una foto donde mi papá y mi mamá se casaron. [rural 3]

Niño: mi mamá, trabaja con la ropa y se casó y después hizo dibujitos. [rural 3]

Los adultos referentes afectivos construyen significados alrededor del mundo del niño en donde narran acontecimientos y sentimientos acerca de la espera de su llegada a la familia. Esto que dicen sobre él también se constituye en elementos

fundantes de su identidad, por un lado, quién es y por otro lado, cómo es visto por los más cercanos y el lugar que ocupa en su entorno.

5.3 Discusión de los resultados.

Esta investigación tuvo como propósito principal indagar cuáles son las percepciones que tienen los niños de 3 años respecto a sus necesidades de desarrollo.

Asimismo se propuso identificar si existen diferencias y similitudes entre las opiniones de los niños pertenecientes a diferentes contextos socioeconómicos y culturales.

En este sentido, se procuró identificar si existen diferencias y similitudes entre las opiniones de los niños de los contextos urbanos, entre sí y con respecto a los niños del contexto rural.

A continuación se presenta la relación entre algunas de las principales evidencias encontradas.

Tal como fue planteado en el apartado de Introducción, desde que la CDN (1989; 2010) introdujo una inédita manera de entender al niño, surge una nueva forma de mirar a las infancias que parte de una concepción que los comprende como actores sociales, con capacidades e intereses personales desde el nacimiento. Esto involucra la consideración primordial de que los niños son interlocutores válidos, con conocimientos y opiniones propias así como con una gran capacidad desarrollada desde el nacimiento para poder expresarlas de múltiples maneras (Lansdown, 2001, 2005, 2011; Clark, 2001, 2005, 2017; Lancaster y Kirby, 2010; Mayall, 2008; Rinaldi, 2006).

Resulta esencial subrayar que todos los niños a los que se les presentó la investigación, decidieron participar de la misma siendo extremadamente generosos con la investigadora para contar que necesitan: de una familia, de una alimentación saludable, de alimentos no saludables pero sabrosos, de una vivienda digna, de juguetes nuevos y propios, de festejar sus cumpleaños, de ir al Jardín de Infantes y de tener relatos sobre su historia personal y familiar para crecer felices, sanos y fuertes.

Las evidencias que surgen a partir de esta investigación demuestran que los niños son expertos en sus vidas (Clark, 2001, 2005) y verifican, a su vez, que poseen un gran conocimiento sobre todo lo que sucede en su entorno, siendo capaces de influenciarlo y transformarlo (Bronfenbrenner, 1979, 2007).

Además, el estudio deja en evidencia que los niños construyen sus propios significados (Engel, 2005) y sus propias teorías explicativas para comprender cómo funciona el mundo social circundante, así como también demuestra sus habilidades para expresarlas de manera concreta, certera y clara.

A través de técnicas de investigación enfocadas exclusivamente en el momento del desarrollo en que se encuentran los niños y basadas en sus capacidades y potencialidades, se logran hacer visibles las percepciones que poseen los niños respecto a sus vidas y sus necesidades. Así, las diferentes conversaciones establecidas con los niños han permitido hablar sobre temáticas relacionadas a los conceptos y funcionalidades de la Familia y del Jardín de Infantes. De manera simultánea, han logrado visualizar las preferencias sobre los momentos de Juego, los participantes y los juegos que disfrutaban jugar los niños.

Además, surgen las percepciones respecto a la vida de los adultos, las obligaciones o deberes que conlleva la vida adulta, así como también las proyecciones a futuro que piensan los niños.

En este sentido, los discursos se muestran impregnados de la singularidad del contexto en el que viven y se desarrollan. Esto evidencia que, por ejemplo, el estrecho contacto con la naturaleza en el Rural 3, la compañía de las mascotas en el Urbano 1 y la presencia de una gran variedad de juegos y juguetes en el Urbano 5, se convierten en aspectos particulares que hacen a la identidad y pertenencia en el mundo de cada niño.

Sin embargo, se constata que todos los niños que participaron de la investigación mencionan que necesitan a su Familia para crecer felices, independientemente del contexto socioeconómico y cultural al cual pertenecen.

Esto significa que a través de sus voces los niños nombran a algún referente adulto significativo presente en diferentes momentos de su cotidianidad, aunque varíen las maneras de estar presentes, su parentesco y la frecuencia con la cual lo mencionan.

Se puede afirmar, entonces, que ésta es la característica común que transversaliza a todos los grupos de niños consultados y la necesidad que identifican como más importante para crecer felices, sanos y fuertes.

En este sentido, los niños del Urbano 5 y del Rural 3, coinciden en describir que el rol principal de la familia radica en los cuidados que reciben de ellos, con énfasis en la provisión de alimentos y del vínculo afectivo. De hecho, estos niños también coinciden en mencionar que su felicidad está brindada por sus referentes familiares.

A diferencia de ello, los niños del Urbano 1, mencionan con menos frecuencia a sus adultos referentes afectivos, y enfatizan más en la presencia de las mascotas también como referentes afectivos significativos presentes en todo momento de su cotidianidad. Las mascotas aparecen únicamente en estos discursos y demuestran cuán importantes son para la vida de los niños y para comprender, a través de ellas, aspectos complejos de la vida y las relaciones interpersonales.

Sin embargo, una característica a destacar es la mención que los niños le dan a la Familia como primera respuesta a la pregunta consigna. De esta forma, los niños del Urbano 5 nombran a sus referentes familiares en todos sus discursos como primera opción de respuesta ante la pregunta; mientras que en los niños del Urbano 1 la mención a los adultos surge secundariamente en sus discursos, es decir, como consecuencia de la primera opción de respuesta referida a los juguetes.

Respecto a las similitudes entre los contextos Urbanos y Rural se destaca principalmente que los grupos identifican que la familia es importante para crecer felices, en mayor o menor medida, es decir todos los niños coinciden en mencionar a algún referente afectivo.

Sin embargo, una diferencia entre ambos contextos está dada por la funcionalidad primaria que le adjudican a la familia. En este sentido, el contexto urbano (tanto el 1 como el 5) refiere más a la compañía de los adultos en las actividades cotidianas como los traslados al Jardín u otras actividades extracurriculares; mientras que, el contexto rural focaliza la funcionalidad casi exclusivamente en la alimentación

y la preparación de los alimentos. De igual forma, todos éstos aspectos conforman el rol de cuidado de las familias.

Otra diferencia se encuentra plasmada en la dimensión correspondiente al Juego. Los niños pertenecientes al contexto Urbano 5 focalizan en juegos que presentan un menor despliegue corporal, a través de un juego físico activo que se desarrolla con juguetes y bajo techo. Por otra parte, los niños correspondientes al Urbano 1 presentan juegos con un mayor despliegue corporal con juguetes que necesariamente requieren de un espacio más libre. Por último, y a diferencia de los urbanos, los niños del rural 3 impregnan sus discursos de juegos con un gran despliegue corporal, en estrecho contacto con la naturaleza y sus elementos.

Diversas investigaciones plantean una creciente tendencia en la pérdida del espacio para el juego tanto en la inmediatez del ámbito familiar singular como en el ámbito público (Unicef, 2018). Esto también se traduce en la presencia o ausencia de los adultos referentes en el momento del juego infantil. A pesar de que se cuente con juguetes, espacios para el juego y tiempos específicos para jugar, el juego en el hogar aparece en discursos que lo describen más en soledad con algunos momentos esporádicos de presencia adulta. Este aspecto no es un elemento característico de un contexto socioeconómico específico, sino que se encuentra estrechamente relacionado a la valoración cultural que se le da al juego en la sociedad. (Unicef, 2018; Brooker y Woodhead, 2013).

Si bien las limitaciones de la investigación no permitieron indagar más sobre la temática, es posible considerar diferentes factores que pueden explicar esta situación. El factor principal se relaciona estrechamente con la falta de tiempo por motivos laborales, es decir, la carga horaria que se destina a la vida laboral por parte de

los adultos suele ser alta, en detrimento del tiempo destinado a compartir los espacios de juego en la vida cotidiana familiar. Sin embargo, también existen otros factores que en menor medida también influyen en el tiempo destinado al acompañamiento del juego infantil. En este sentido, las visiones adultocéntricas sobre el juego infantil y su valorización como actividad crucial para el desarrollo, algunas de estas visiones muchas veces ignoran los intereses y las necesidades de los niños. Asimismo, los cambios tecnológicos que se sucedieron vertiginosamente en los últimos años transformaron los juegos infantiles, tecnologizándolos aún más. También la creciente industrialización de los juegos y juguetes para las infancias, y su correspondiente mercantilización del juego infantil, que acarrea consigo una amenaza a la libertad de los niños de jugar espontánea y creativamente y empobrecen y desatienden el derecho del niño al juego (Brooker y Woodhead, 2013).

En este sentido, la teoría de las Necesidades Infantiles (NI) (Barudy y Dantagnan, 2010; Lobo, 2008; Ochaíta y Espinosa, 2004, 2012) plantea justamente que las necesidades de los niños son universales, es decir son las mismas para todos los niños independientemente del lugar donde nazcan, de su raza, etnia y religión. Estas necesidades universales explican por qué niños que no se conocen entre sí y con realidades que pueden resultar tan disímiles, mencionan que necesitan más o menos las mismas cosas para crecer felices, sanos y fuertes.

Sin embargo es posible observar, tal cual plantea este paradigma, que los niños del Urbano 1 (en mayor o menor medida con condiciones socioeconómicas y culturales más vulnerables) hacen más referencia a sus deseos de poseer bienes materiales con determinadas características: nuevos y propios. Esto demuestra que lo variable en materia de las Necesidades Infantiles son los satisfactores, que si bien

también son universales, se ven alterados en su forma de efectivizarse, altamente influenciados por el contexto socioeconómico y cultural en el que se encuentran los niños (Ochaíta y Espinosa, 2004, 2012).

En este sentido, la diferencia más marcada que se encuentra entre los contextos urbanos establece que: mientras los niños del contexto Urbano 5 mencionan una gran variedad de juguetes y juegos que poseen y con los que juegan; los niños del Urbano 1 mencionan sus expresiones de deseo de poseer juguetes nuevos y propios. Resulta evidente, por lo tanto, pensar que las oportunidades económicas que se establecen en cada contexto determinan, en gran medida, la posibilidad de poseer tal o cual juguete.

Por otra parte, respecto a la dimensión Salud, los niños focalizaron sus discursos exclusivamente en la alimentación como un componente especialmente de interés. No hablaron sobre médicos, actividad física, vacunas ni de recibir medicación cuando enferman.

De los discursos se desprenden aquellos referidos a la alimentación saludable, ya sea de los ofrecidos o los de su preferencia, y aquellos que refieren a alimentos ultraprocesados que mencionan con gran espontaneidad.

En relación a los alimentos saludables, es posible observar dos connotaciones diferentes que los niños le dieron a la temática. Por un lado, los niños nombran frutas y verduras sin una mayor explicación, lo que da cuenta de un discurso más influenciado por lo que se debe hacer a la hora de hablar del tema.

Por otro lado, los discursos donde los niños mencionan, con un mayor entusiasmo e interés, alimentos saludables que les son ofrecidos por su entorno a través

de comidas caseras o alimentos más elaborados. Así, mencionan desde sopa hasta un asado, pasando por un catálogo un poco más variado de diferentes frutas y verduras. Ésta última es una característica más particular de los niños del Urbano 5, mientras que el despliegue de comidas preparadas en el hogar es una característica propia del Rural 3.

En sentido opuesto, los alimentos ultraprocesados, también tienen su lugar dentro de las menciones de los niños. Éstos destacan, luego de hablar de la comida saludable, cómo disfrutaban de comer panchos, papas fritas, hamburguesas y tomar bebidas gaseosas a pesar de reconocer que no son alimentos saludables. Estos discursos aparecen con mayor fuerza en el Urbano 1, quienes lo traen con más frecuencia, y también el Urbano 5 aunque en una cantidad considerablemente menor.

Cabe remarcar que esta dimensión ha sido la de menor interés en la conversación de los niños. Sin embargo, y a pesar de que fueron pocos los niños dentro de los grupos que hablaron sobre este tema, sus opiniones sobre los alimentos que perciben y los de su preferencia resultan muy interesantes de tomar en cuenta. Incluso, podría pensarse como una línea de investigación que podría arrojar resultados muy importantes para agregar las voces de las infancias a las investigaciones ya realizadas sobre acceso, preferencias, conductas y seguridad alimentaria.

Las conversaciones con los niños también arrojaron datos bien interesantes respecto a la educación inicial y al Jardín de Infantes como un espacio propicio para jugar, aprender y hacer amigos, aspectos que resultan fundamentales para crecer sanos y felices

A través de sus discursos es posible visibilizar los fundamentos esenciales de la educación en los primeros años de vida.

Los niños, además, diferencian claramente los diferentes momentos dentro de la rutina de los centros educativos y logran identificar cuáles son sus preferidos: el juego, el momento de alimentación y el espacio de expresión artística suelen ser los más nombrados por todos los niños de los diferentes contextos.

Los discursos que mencionan al Jardín de Infantes como un lugar donde ir a aprender y trabajar son característicos de los niños del Urbano 5. Estos niños mencionan que en el Jardín de Infantes pintan y ensucian sus dedos para realizar los trabajos que propone su maestra. También mencionan la importancia del Jardín como un lugar donde establecer vínculos afectivos que resultan de gran importancia para los niños, nombran a sus amigos y a la maestra como una figura afectiva y de referencia presente.

A diferencia del Urbano 5, los niños del Rural 3 hacen referencia al juego como una de las principales actividades que realizan en el Jardín y lo consideran como la primera opción de respuesta frente a la pregunta consigna sobre la importancia de ir al Jardín de Infantes. En este sentido, toma relevancia el hecho de visibilizar al juego no solo como un componente esencial en el desarrollo del niño sino también como la metodología por excelencia de la educación inicial, a través de la cual los niños exploran, elaboran y procesan la información sobre el funcionamiento del mundo que les rodea y sus leyes y normas.

Este grupo de niños también trae en sus discursos la importancia de compartir el tiempo con sus amigos y compañeros de clase, al mismo tiempo que mencionan el lugar de la maestra como una referente afectivamente significativa en sus vidas.

El lugar que ocupa el momento de alimentación ha sido un tema que atraviesa a todos los grupos de niños que participaron de la investigación, sin embargo

ha sido nombrado con más énfasis en el grupo del Urbano 1, donde los niños mencionan que el Jardín es un espacio donde reciben la merienda. En este contexto específico, la alimentación forma parte de una política focalizada de atención a las necesidades nutricionales fundamentales para un sano desarrollo.

En otro sentido, las dimensiones emergentes que surgen propiamente del interés de conversación de los niños resultan de gran importancia para comprender en qué cosas focalizan los niños como primordiales en sus vidas.

De esta manera, aparecen las necesidades relacionadas a las Condiciones de Vida, en donde se plantean conversaciones vinculadas a la posesión y carencias respecto a los Bienes Materiales y los Bienes Inmateriales.

En relación a las Condiciones de vida los niños mencionan dos elementos bien marcados que se catalogan dentro de los bienes materiales.

Por un lado, los niños mencionan la necesidad de tener una casa y sus diferentes elementos que la componen, es decir, una puerta, ventanas, paredes. Este aspecto ha sido traído en las conversaciones por los niños de todos los contextos, apareciendo en los discursos como un elemento importante para crecer feliz y saludable. Asimismo los niños mencionan la importancia de tener una vivienda asociada a un espacio donde jugar, donde comer y donde dormir.

De manera muy particular surge una percepción sobre cómo se visualiza la vulnerabilidad de este derecho específico en la vida de los niños. Así, en el discurso de un niño del Urbano 1 es posible observar cómo la identificación de la carencia de los bienes materiales son claramente visibles y entendidas por parte de los niños, aunque la connotación que se brinda desde ese discurso se aleja de lo negativo y se acerca hacia

un mensaje de “lo que ahora sí puede tener o hacer en su casa nueva”. Esto lleva a pensar que los niños, como partícipes activos en sus vidas y en su desarrollo (Bronfenbrenner, 1979; 1987; 2007), no se encuentran alejados de lo que sucede en su contexto y van construyendo sus propias opiniones y significados (Engel, 2005) acerca de las cosas que necesitan para crecer de manera integral, feliz y saludable en estrecha consonancia con sus vivencias. Cabe remarcar que los discursos sobre las carencias de bienes materiales fue un tema particular y propio del grupo del Urbano 1.

Por otro lado, los juguetes aparecen en los discursos como el otro bien material primordial para crecer felices. Este elemento también se observa en los discursos de los niños de todos los contextos sin excepción. Los niños de los diferentes grupos mencionan que necesitan tener juguetes propios y de uso exclusivamente personal. De igual modo, los juguetes toman un papel protagonista en los discursos en tanto aquellos que poseen y también de los que desearían tener, por lo que pueden ser considerados como uno de los principales derechos del niño (Naciones Unidas, 1989, 2010; Loredó, Gómez y Perea, 2005) y un elemento determinante para su desarrollo.

Por último, dentro de esta misma dimensión, los bienes inmateriales aparecen fuertemente ligados a la vida espiritual de los niños. Esto se diferencia sustancialmente de las creencias religiosas en el sentido más estricto, en tanto que las conversaciones de los niños se inclinan más hacia aspectos esenciales de la humanidad como el amor o el alma.

La temática de la espiritualidad surge de manera exclusiva en los discursos de los niños del Urbano 5 y del Rural 3.

Estos aspectos, que si bien pueden o no ser distinguibles a simple vista o revestir para el adulto temas filosóficos complejos y abstractos, son considerados por los niños como aspectos esenciales para que las personas crezcan felices. La vida espiritual de los niños está basada en sus momentos de descubrimiento de hechos significativos vitales y aparece asociada fuertemente al desarrollo emocional de los niños y a su gran capacidad para identificar la necesidad de afecto y de vínculos saludables (Barudy y Dantagnan, 2010; Bowlby, 1969, 1973, 1980; Bedregal y Pardo, 2004; Bronfenbrenner, 1979, 1987, 2007; Canetti, Cerutti y Girona, 2014; 2017; Lobo, 2008; Ochaita y Espinosa, 2010) como elementos esenciales para su supervivencia.

En estrecha vinculación con esto, aparece la segunda dimensión emergente en los discursos de los niños y es la que se encuentra ligada a las necesidades relacionadas con la Identidad y el proceso de construcción de la misma.

En este sentido, a través de las celebraciones de existencia, los niños conversan sobre la importancia del cumpleaños en sus vidas y cómo ello se constituye en una necesidad de desarrollo tan importante como la Familia, la Alimentación, el Juego, la Educación, entre las otras mencionadas.

Tal como sucedió con otras temáticas, el cumpleaños es un tema que es mencionado por los niños de todos los grupos sin distinción del contexto, aunque aparece con una mayor frecuencia en los discursos de los niños del Urbano 1 y del Rural 3.

Si bien no aparece necesariamente en los dibujos como primera opción (al igual que muchas de las temáticas conversadas con ellos y que derivan de su primera opción de respuesta), los cumpleaños han sido unos de los puntos donde más

coincidencia y similitudes se encuentran. Por lo tanto, esta categoría ha resultado de suma importancia para comprender el significado que le brinda el niño al acontecimiento de haber venido al mundo.

Los niños traen la temática a punto de partida de lo importante que resulta para ellos que los adultos dediquen un día especial para celebrar su existencia y su llegada, donde ser el centro de atención para su contexto y para sus referentes y festejarlo con otros. Mencionan en conversaciones que se necesita innegablemente de una torta de cumpleaños, de velitas para soplar, de globos y de cantar el “cumple feliz”. Esto último pone en cuestionamiento todo el contenido extra que muchas veces el mundo adulto les da a los festejos como la contratación de servicios de un salón de fiestas, muchos invitados, inflables para jugar, animadores, que si bien pueden ser bien recibidas por los niños, no son consideradas como esenciales para sus vidas.

Es de suponer entonces que el mensaje hacia el adulto es cómo a partir de la simplicidad del encuentro, la creación de los recuerdos de festejos, de la transmisión de cuán importantes son los afectos y su presencia, inciden de tal manera en el desarrollo del niño que ellos mismos lo identifican como una de las necesidades más importantes, es decir como un mojón en el desarrollo infantil.

La dimensión de Identidad también está compuesta por las Habilidades personales como un elemento bien importante dentro de su construcción. Las habilidades personales aparecen como aquellas características que los niños identifican como las capacidades que los hacen únicos e irrepetibles y que los posiciona en un lugar de singularidad, a pesar de que sean habilidades que otros niños puedan también hacer de forma diferente. Los discursos están estrechamente relacionados con las habilidades físicas y cognitivas que los niños adquieren en la medida en que crecen, y

que se observan a través de las destrezas para dibujar y pintar, para chiflar y también para participar de esta investigación en particular. Éste último aspecto se condice con algunos de los beneficios que trae consigo la participación infantil y que fueron descritos por Lansdown (2001; 2005) en donde se enfatiza el efecto positivo para el autoestima de los niños y la imagen positiva sobre sí mismos el hecho de contar con experiencias de participación activa en los temas que les interesa y les afecta.

Las habilidades personales dan pie a las ideas sobre Proyecciones a futuro que los niños tienen elaboradas a punto de partida de su propia visión sobre lo que quieren ser de adultos, lo que se imaginan que hacen los adultos y las explicaciones respecto a la vida adulta que forman para comprender ciertos acontecimientos vitales.

Respecto a ello se observan los discursos característicos de los niños del Urbano 5 y el Rural 3 que hablan sobre las etapas de la vida a superar para llegar a otras, a través de menciones sobre el tiempo de crecimiento o sobre lo que va a venir más adelante en su desarrollo.

Sin embargo, también se observan los discursos que se encuentran impregnados de teorías infantiles sobre cómo son y cómo se construyen las relaciones afectivas adultas, sobre todo aquellas relacionadas a la pareja y los hijos. De esta forma, los niños teorizan intuitivamente qué sucede cuando los padres están juntos en una relación y qué sucede cuando se encuentran separados y con otra pareja, temática que es un tema que se menciona exclusivamente en el Urbano 1.

Las Historias Familiares aparecen como una parte constitutiva de la identidad tan importantes como todas las categorías anteriormente mencionadas.

Los niños, sobre todo del Rural 3, traen en sus discursos los relatos narrados por sus adultos referentes respecto a lo que sucedió previamente a su nacimiento. Así aparecen historias de amor, de casamiento y de espera de ese nuevo miembro de la familia que se encontraba en gestación al momento de los hechos. Además, los niños mencionan las actividades que los padres realizaban previamente a su existencia, que marcan cómo la Historia Familiar forma parte de la construcción de la identidad de cada niño.

Esto lleva a pensar que los niños hablan con propiedad de los acontecimientos sucedidos en el pasado aunque claramente no hayan formado parte de ese momento histórico porque los relatos adultos están cargados de significado y de simbolización, incluso desde antes de la gestación y nacimiento del niño. Parte desde las vivencias del entorno adulto que gesta la llegada del bebé a su círculo y se continúa a lo largo de toda la vida de la persona constituyéndose en una parte elemental para la construcción de su identidad.

6. Capítulo VI

Conclusiones finales y recomendaciones

6.1 Acerca del proceso de convertirse en un adulto sensiblemente escucha de las voces de los niños

La presente investigación, con un diseño metodológico de corte cualitativo y exploratorio demuestra que existe una amplia variedad de temas dignos de ser retomados por futuras investigaciones. La importancia de la Familia, de la Alimentación, de la Educación, del Juego, de las Condiciones de Vida y la Identidad, se transforman en este sentido en ámbitos fructíferos para la investigación y visibilización de las vivencias, percepciones y opiniones infantiles dignas de ser tomadas como prioridad por la academia y las políticas públicas.

Esta investigación explica, principalmente, que es posible visibilizar las opiniones de los niños respecto a lo que acontece en sus vidas de forma respetuosa de sus derechos, con validez y confiabilidad académica. En este sentido, es posible afirmar que de los resultados de esta investigación se desprenden dos líneas principales.

La primera de estas líneas es la que se relaciona con las metodologías específicas de investigación con niños, las condiciones innegables que deben darse para llevarlas adelante y la necesidad de que el investigador ingrese en un proceso de transformación y autorreflexión de su postura frente a las infancias y sus formas de estar en el mundo.

La otra línea se vincula específicamente con la indiscutible capacidad que tienen los niños para formarse una opinión propia sobre diversos temas relacionados a sus necesidades de desarrollo y expresarla de manera clara, concisa y certera a través de múltiples lenguajes.

Asimismo, es posible consolidar que el principal hilo conductor que atraviesa toda esta investigación está dado por el proceso del adulto para convertirse en *un adulto sensiblemente escucha de las voces de los niños*, constructo que se erige en el marco teórico de la misma y que se afianza en el transcurso del trabajo de campo. Éste constructo reúne a las dos líneas principales producidas en este trabajo.

6.1.a Requisitos para convertirse en un adulto sensiblemente escucha de las voces de los niños. Condiciones para la Escucha.

El proceso para convertirse en un adulto sensiblemente escucha de las voces de los niños puede ser entendido, a punto de partida de lo elaborado en este documento, como un camino intrincado y repleto de obstáculos que deben ser superados por el adulto para volverse un adulto de confianza para los niños. Es la condición más importante para que los niños se sientan habilitados para poder expresar sus opiniones.

En estos mismos términos, este camino, tal como sucede con todos los procesos, lleva su tiempo. Comienza con la certeza y la convicción del adulto de querer adentrarse en la búsqueda de estos nuevos universos que pertenecen únicamente a los niños. Se continúa inmediatamente con la aceptación por parte del adulto del desconocimiento que posee sobre ciertos aspectos de lo que implica ser niño, ya que

hace un tiempo dejó de serlo. Finalmente, termina con la capacidad de interpretar principalmente a partir de lo que los niños dicen y no sobreinterpretar desde la mirada adultocentrista del mundo infantil.

A partir de la experiencia de esta investigación, se destaca que es posible realizar procesos consultivos y participativos con niños pequeños y extraer informaciones muy útiles para enfocar al adulto en la perspectiva de los derechos de infancia y contribuir a su rol de garante del derecho del niño a ser escuchado.

Asimismo, la experiencia de investigación también demuestra que la construcción de datos en conjunto con los niños resulta ser la manera más respetuosa y coherente de llevar adelante estos aspectos antes mencionados.

La metodología pensada desde el conocimiento certero de los momentos del desarrollo infantil bajo la égida del niño como un interlocutor válido y en horizontalidad con el adulto, permite allanar el camino para convertirse en este adulto sensiblemente escucha de las voces de los niños.

Sin embargo, y como parte del conocimiento generado en este estudio, es necesario considerar algunos requisitos indispensables para investigar con niños desde esta perspectiva que se menciona:

1. *Establecer un buen rapport con el niño, contribuir a un ambiente de confianza que habilite al niño a sentirse cómodo para responder con sinceridad.*

El ambiente de confianza siempre estará establecido por el niño, con sus tiempos específicos y sus preferencias. No estará ligado a lo que el adulto entiende o considera como el momento o el lugar más adecuado para conversar.

De esta forma, los momentos cotidianos donde se desarrollan actividades rutinarias pueden convertirse en los más adecuados para hablar con los niños acerca de sus vidas y sus intereses, siempre y cuando así lo consideren ellos.

2. *Brindar al niño una explicación clara y concreta de lo que se hará, con instrucciones concisas, claras y coherentes para el niño, sin ambigüedades y adecuadas a su momento del desarrollo y a su proceso de autonomía progresiva.*

Explicar al niño por qué para los adultos es importante su participación y su opinión, así como simultáneamente asegurarse de que el niño comprende el sentido de que lo que tiene para decir es crucial para el adulto y para el desarrollo de la investigación, es imprescindible para posicionar al niño en el centro y romper las barreras que provoca el adultocentrismo.

3. *Asegurar la confidencialidad y el respeto a sus tiempos y a sus decisiones.*

El asentimiento informado de lo que implica su participación en el proceso de investigación es igual de importante que el consentimiento informado firmado por los referentes del niño. El asentimiento cobra aún mayor importancia cuando la investigación persigue el propósito de hacer visibles las opiniones y voces de los niños, y determina la postura que el investigador debe de tener frente a la construcción conjunta de los datos y a la originalidad y singularidad de su contenido. Los niños siempre serán propietarios de sus ideas, opiniones, percepciones, dibujos o producciones artísticas. El adulto oficia desde esta óptica como un mediador entre sus voces, la finalidad de la investigación y la construcción de conocimiento que se desprenda de ellas.

4. *Evitar inducir las respuestas a través de las preguntas.*

Las preguntas consiguas deben de ser pensadas en función del momento del desarrollo infantil, y deben de ser lo suficientemente abiertas para permitir que el niño exprese sus ideas sin sentir presión de la expectativa adulta de respuesta. Sólo es posible utilizar una pregunta más cerrada cuando el niño previamente trajo el tema de conversación, a modo de profundizar en algún aspecto en el que podría ser productivo ahondar en detalles y en aquellos temas que es necesario ahondar pero con una clara anticipación adulta para sostener lo que pueda provocar al niño hablar sobre determinadas temáticas.

5. *Aceptar explícitamente como respuesta un “no sé” y los silencios.*

Estrechamente vinculado al punto anterior, el hecho de que el adulto se prepare para escuchar respuestas del calibre del “no sé”, los giros temáticos o los silencios voluntarios por parte del niño son tan importantes como respuestas más elaboradas y más placenteras de escuchar para el adulto. Esto anticipa al adulto a evitar que el niño sienta presión por responder algo y que, en ocasiones, tienda a adivinar la respuesta.

Además, este tipo de respuesta brinda información muy importante al adulto, cuando efectivamente es una respuesta sincera del niño y no una conducta evitativa para no conversar. Asimismo, puede alivianar al niño frente a la carga de tener que responder algo sí o sí, ya sea porque no tiene la información para hacerlo o sólo por agradar a los adultos presentes. Parte de la sabiduría de los niños está en saber decir que hay cosas que no saben.

6. *Transmitir empatía y tranquilidad al niño.*

El adulto investigador debe tomarse su tiempo para preguntar y también para escuchar la respuesta. Un adulto sensiblemente escucha de las voces de los niños debe manejar su ansiedad para no presionar al niño, desde su propia perspectiva adulta, a que brinde una respuesta “acabada” de la temática en cuestión. Esto desafía al adulto a poner en marcha su capacidad de análisis y reflexión sobre sus expectativas de comportamiento infantil, al mismo tiempo que lo obliga a pensar sobre lo que entiende que el niño está respondiendo para luego corroborar junto a él si efectivamente comprendió lo que éste quiso decir. Asumir que quizás se pudo comprender mal una respuesta es un paso esencial para preponderar la capacidad del niño de explicar sus ideas y reafirmar sus opiniones.

7. *Utilizar mediadores que posibiliten el respeto al tiempo singular de cada niño y la efectivización de la escucha.*

Tal como se mencionó en los puntos anteriores, la ansiedad que genera que la respuesta no sea la que el adulto espera que el niño responda, o inclusive el silencio del niño, puede llevar a que la escucha se vea obstaculizada. Gran parte del éxito de obtener una respuesta a la pregunta realizada radica en la forma y en el momento en que el adulto la formula. Este aspecto también concuerda con el primer punto donde se menciona lo que implica un ambiente adecuado para la escucha.

La utilización de mediadores de interés y acordes al momento del desarrollo infantil facilita tanto a niños como a adultos la tarea del inicio de una conversación. De esta forma, los dibujos, las imágenes, los libros y el juego

resultan mediadores universales al lenguaje infantil y se convierten en herramientas útiles para establecer un acercamiento con el niño.

Asimismo, el trabajo de registro textual de lo que el adulto pregunta y de lo que el niño dice es una herramienta imprescindible para observar la actitud adulta frente a lo que plantea el niño. Esto se convierte, además, en la vía más adecuada que habilita al adulto a pensarse frente a las voces de las infancias, al mismo tiempo que habilita a descubrir nuevas opciones de respuesta que no pueden ser leídas en el momento de la conversación in situ.

A partir de lo mencionado anteriormente, es posible afirmar que estos requisitos se condicen con las condiciones para la escucha detalladas anteriormente en el desarrollo del marco teórico conceptual. Del mismo modo que evidencian cómo esas condiciones son cruciales para obtener las respuestas genuinas del pensamiento de los niños. De igual modo, esto se traduce en la afirmación de cómo una metodología específica pensada exclusivamente para efectivizar el derecho del niño a ser escuchado, puede simultáneamente convertirse en un factor altamente garante de la participación infantil.

Una mención aparte puede realizarse respecto a la introducción de la pregunta consigna en una investigación con niños. Tal como se menciona previamente en los requisitos metodológicos y se retoma como uno de los requisitos indispensables para convertirse en un adulto sensiblemente escucha de las voces de las infancias, el éxito en la obtención de una respuesta genuina del niño radica en la forma y en el momento en que se introduce la pregunta inicial.

Algunas veces, puede requerir por parte del adulto que repregunte de otra forma y con otras palabras que el niño identifique de una mejor manera con la temática. Esto sólo es posible de saber en el momento en que se está frente al niño, no puede preverse con anterioridad o anticiparse sin el conocimiento de las características del niño. Otras veces, puede requerir que el adulto siga la conversación del niño, aunque ésta no verse sobre la temática que el adulto quiso indagar inicialmente, y más adelante en el diálogo re-introducir la pregunta consigna para intentar obtener la información que busca. Por último, muchas veces puede resultar imposible realizar las preguntas, ya sea porque no es el momento indicado o porque el niño simplemente no está interesado en responder.

A partir de estos posibles escenarios, los mediadores para iniciar un proceso de conversación con el niño cobran un papel preponderante como posibilitadores de la escucha y por ello prestar mucha atención a su utilización también determina gran parte del éxito en una investigación con niños.

En esta investigación en particular, la técnica de la conversación-dibujo siguió estos lineamientos, lo que permitió que todos los niños sin excepción, se animaran a hablar sobre sus percepciones respecto a las necesidades de desarrollo para crecer felices, sanos y fuertes.

6.1.b Los niños como interlocutores válidos, expertos en sus vidas.

Tal como fue mencionado en el apartado del marco teórico, la perspectiva de investigación con niños requiere la consideración de éstos como interlocutores válidos, con ideas y opiniones propias acerca de las cosas que suceden a su alrededor.

De esta forma se describió en detalle qué implica considerar a los niños como expertos en sus propias vidas y como protagonistas activos de su desarrollo con capacidad propia para expresar sus ideas.

A partir de los resultados de esta investigación, es posible afirmar que los niños demostraron de sobremanera las habilidades comunicativas que poseen para expresar sus necesidades. Esto resultó en el cumplimiento de las expectativas respecto a los objetivos propuestos inicialmente por esta investigación. Las voces de los niños que formaron parte de esta investigación demuestran cuánto conocimiento tienen acerca de sus vidas y de sus contextos, hablaron sobre temas complejos que forman parte del diseño de las políticas públicas de protección y garantía de los derechos de infancia, y lo hicieron a su manera, simple pero cargada de significación y con contenidos altamente interpelantes para el adulto.

Se encontraron grandes similitudes en temáticas generales tales como la necesidad de tener una familia, independientemente de cómo ésta esté constituida, para crecer felices. Ésta fue la respuesta más nombrada por los niños, ya que la mayoría mencionó a algún referente afectivo próximo a su familia como importante en sus vidas. Así aparecen en los discursos de todos los grupos, referentes primarios y secundarios presentes en la cotidianidad de los niños, con una especial mención a las mascotas como unas de las referencias afectivas más importantes.

De manera preponderante, las similitudes en sus discursos dan cuenta cómo la Familia sigue siendo el espacio de socialización primario más importante en la vida de las personas y cómo su rol de protección y cuidados es fundamental para que los niños crezcan felices, sanos y fuertes.

Los niños también coincidieron al hablar del Juego como uno de los pilares más cruciales para desarrollarse de manera integral. En este sentido, el juego se erige como el espacio central para desarrollarse y también como un espacio para el encuentro, con uno mismo y con los otros, pares y adultos.

Todos los niños coinciden en que necesitan jugar con otros y con juguetes para crecer felices. Sin embargo, las diferencias que se hicieron manifiestas se enfocan en cuán presentes están estos otros en el momento del juego. Existe una clara observación de que el juego es uno de los principales derechos que se encuentra menos garantizado y visibilizado en la inmediatez del espacio familiar singular, a pesar de que se cuente con juguetes y espacios para el juego. Si bien por las propias limitaciones de esta investigación que no permitieron desarrollar en mayor profundidad esta temática, la presencia de los adultos en los discursos de los niños referidos al juego se muestra desde su ausencia más que desde su presencia o acompañamiento. Un factor explicativo razonable a este hecho, entre otros ya mencionados anteriormente, es el que se relaciona con la alta carga horaria laboral de los adultos, que interfiere en la disponibilidad de tiempo para el juego con los niños específicamente.

En comparación con el papel que ocupa en la educación infantil y en las instituciones educativas, el juego en el hogar aparece en discursos que lo describen más en soledad con algunos momentos esporádicos de presencia adulta. En este sentido, existe un común denominador en esta presencia puntual de los adultos en el juego de los niños que atraviesa a los discursos de todos los contextos, lo que muestra que la presencia y ausencia del adulto no es dependiente del contexto socioeconómico sino un aspecto estrechamente relacionado a la valoración cultural que se le da al juego en la

sociedad y, por lo tanto, a la jerarquización y prioridad en la habilitación de espacios para el juego.

Las voces de los niños también hicieron visible la importancia de la educación desde los primeros años de vida. Todos los niños mencionan algún aspecto característico y esencial de la educación en la primera infancia. A partir de los discursos de los niños se observa que la educación inicial es el inicio de la trayectoria educativa, las primeras experiencias que los niños vivencien en esta etapa serán las bases del resto de su trayectoria. A diferencia de lo que a veces socialmente no se jerarquiza de la educación inicial, los niños valoran al Jardín de Infantes como el espacio para aprender, trabajar y jugar con amigos. Además, desde la valoración del jugar en el Jardín se significa la metodología por excelencia en estas primeras etapas educativas. A su vez se evidencia la importancia que adquiere la figura de la maestra o de la educadora como un referente afectivo importante para su desarrollo. Esto lleva a confirmar el valor de la educación como derecho fundamental humano desde el nacimiento y, sobre todo, como el segundo espacio de socialización más importante para el desarrollo infantil.

Los discursos de los niños respecto a aspectos relacionados a la salud, se dan en torno a la alimentación, marcando claramente el conocimiento que tienen los niños respecto a los alimentos saludables y los que no son saludables. A pesar de la aparición de algunos discursos de lo que se “debe” comer, los niños hacen visible sus preferencias alimentarias nombrando con énfasis las comidas preparadas en el hogar como las delicias que alimentan el cuerpo y también el alma. Asimismo, los niños traen en sus discursos aspectos estrechamente relacionados a la seguridad alimentaria y el

acceso a este derecho fundamental. Los discursos sobre las comidas caseras preparadas por referentes familiares son una característica de una realidad que contrasta significativamente con la de aquellos niños que mencionan exclusivamente alimentos ultraprocesados como su primera opción de respuesta. No es posible sacar conclusiones demasiado estrictas respecto a si éstos últimos también acceden a alimentos elaborados artesanalmente, aunque es sabido que en el jardín de infantes tienen la oportunidad de conocer este tipo de alimentos. Sin embargo, estos niños dejan en claro un amplio abanico de alimentos ultraprocesados, lo que lleva a pensar en la accesibilidad cotidiana a los mismos.

Por otra parte, los niños logran visibilizar la importancia de las condiciones materiales como un factor importante para su desarrollo. Este aspecto resulta un elemento importantísimo ya que es posible confirmar cómo las políticas públicas de acceso a la vivienda, la vivienda digna como un derecho fundamental, repercute de manera directa en la percepción que tienen los niños sobre las necesidades infantiles de desarrollo. A través de sus voces los niños identifican los elementos que hacen a una vivienda digna, así como también logran identificar las carencias materiales presentes en sus vidas. Por lo tanto, los bienes materiales que aparecen en los discursos de los niños tienen un grado de importancia independiente al contexto donde se desarrollen. Asimismo, identifican la importancia de poseer su propios juguetes con la connotación de bienes materiales esenciales para desarrollarse de manera integral y saludable.

En este mismo sentido, los bienes inmateriales identificados por los niños remiten a temas de carácter más espiritual o filosófico, en donde se remarca la importancia del amor para vivir y de la posesión de un alma que te habilite a sentir y dar ese amor. Este aspecto subraya cómo los niños tienen sus propias opiniones y son

capaces de hablar de temas que históricamente estuvieron más restringidos hacia el mundo adulto.

Por último, el cumpleaños es un elemento que aparece en los discursos de todos los niños sin excepción del contexto. El cumpleaños entendido como la celebración de la existencia, como ese día donde cada niño es el centro de atención de adultos y de otros niños, como ese recuerdo de aquel día que llegó al mundo y que fue recibido por alguien. Desde el punto de vista de los niños el cumpleaños y su celebración es una instancia crucial en su vida y marca un hito en el desarrollo infantil. Este festejo de la identidad que se basa en el hecho de existir para alguien también, se materializa en los discursos de los niños que traen la importancia de la historia familiar como un elemento fundante. Las narraciones adultas sobre lo que sucedía antes del nacimiento de los niños son tan importantes como lo que acontece en sus vidas en la actualidad.

Así, los niños hablan sobre historias de amor, de casamiento, de trabajos o de ocupaciones previas a su llegada al mundo, sobre vínculos adultos y esto también lleva a que se formen sus propias teorías explicativas de lo que sucede en el mundo adulto y, por lo tanto, de lo que sucederá en sus vidas cuando crezcan.

Para finalizar, es posible afirmar con total certeza que los niños, como personas, tienen la sabiduría suficiente para poder identificar las cosas que precisan para crecer sanos, fuertes y felices.

Desde el inicio los niños, independientemente del contexto al que pertenezcan, hablan sobre las necesidades de desarrollo que se enmarcan teóricamente por todos los autores retomados en esta investigación, coinciden con ellos y los

materializan de manera elocuente -y hasta por momentos de manera bastante interpelante para los adultos- a través de sus palabras, sus dibujos y sus conversaciones espontáneas.

Las similitudes en los discursos de los niños dejan claro cómo los niños perciben la vida y sus acontecimientos y marcan un camino que deberíamos de seguir todos los adultos para proteger de manera efectiva los derechos de infancia. Esto también se observa en las diferencias identificadas en sus discursos, cuyas características se visualizan en el énfasis que los niños le brindan a cada temática abordada y no como diferencias significativas relativas al contexto socioeconómico y cultural. En definitiva, todos los niños consultados necesitan las mismas cosas. Es de estricta obligación del mundo adulto identificar cuáles son los satisfactores que generan desigualdades e inequidades de oportunidades para el desarrollo integral y trabajar incansablemente para que estos satisfactores se conviertan en factores de protección para las infancias.

Se debe continuar trabajando por una infancia feliz, modificar nuestras acciones adultocéntricas es una acción urgente, convertirnos en adultos sensiblemente escucha de las voces de las infancias, es el primer paso.

6.2 Limitaciones, oportunidades y fortalezas encontrados a lo largo de la investigación.

Debido a la escasez de investigaciones sobre la temática no es posible realizar una comparación sobre los resultados con otros estudios, al menos posibles de ser encontrados por la investigadora en el momento de la escritura de esta tesis.

Este aspecto puede ser comprendido como una de las primeras limitaciones que se encontraron al momento de diseñar la investigación, ya que requirió un gran trabajo de búsqueda, de lectura y de elaboración de un marco teórico y metodológico que, si bien tiene mucho desarrollo en los Países Bajos y Sajones, aún resta desarrollar en más profundidad en Latinoamérica.

Una segunda limitación estuvo dada al momento de presentar la investigación y el encuadre de trabajo de campo exclusivamente a los adultos, que se mostraron incrédulos al ser presentado el objetivo que perseguía el estudio. A través de manifestaciones tales como “*¡Eso no lo vas a poder hacer nunca con niños tan chiquitos! ¡Suerte en pila!*”⁴ o con un lenguaje corporal que mostraba indiferencia, los adultos de todos los contextos expresaron su incredulidad y desconfianza respecto a la capacidad de sus hijos para participar de la investigación.

Esta limitación se transformó en una oportunidad al momento de la devolución realizada a las familias, una vez culminada la investigación en terreno. Las familias se mostraron asombradas por todo lo que habían dicho los niños, mostrando por momentos sentimientos de culpa relacionados a los contenidos de lo mencionado por sus hijos, sobre todo respecto a los cumpleaños, sobre el rol de la familia y la importancia de los momentos compartidos.

Incluso, las familias del contexto Urbano 5 y del contexto Rural 3, reflexionaron sobre la importancia de disfrutar del momento y de prestar atención a aquellos instantes que para el adulto resultan casi imperceptibles, pero que los niños traen como momentos importantes en sus vidas.

⁴ Frase registrada por la investigadora mencionada por una madre, que se reiteró de manera similar en todos los contextos.

Unos días más tarde luego de la devolución a las familias del Urbano 5, una madre escribe vía mensaje de texto:

“Analía, quería agradecerte nuevamente por tu trabajo. Reconocí a mi hijo en algunas de las frases que nos mostraste y a partir de allí siento que soy una mejor madre, porque pude escucharlo”

Devoluciones de esta índole hacen pensar la importancia de seguir trabajando para hacer visibles las voces de los niños, porque son transformadoras para los adultos que pueden escucharlas.

Esta misma limitación surgida con las familias también se replicó, aunque en menor medida, con los equipos educativos referentes de cada Jardín de Infantes. Aquí se sucedieron dos hechos polarizados: por un lado, las maestras y directoras que se mostraron siempre entusiasmadas y convencidas de que la investigación podría realizarse sin dificultades, confiadas en que los niños lograrían conversar sobre sus inquietudes con la investigadora, y considerando que la misma investigación resultaría de gran utilidad para su quehacer *“¡Buenísimo que alguien quiera investigar sobre esto!”*⁵. Por otro lado, aquellas maestras que al igual que las familias se mostraban incrédulas de que el objetivo podría lograrse, sobre todo por la edad de los niños *“¿Y por qué elegiste hacerlo con los niños de nivel 3? no creo que puedas sacar mucha*

⁵ Frase registrada por la investigadora mencionada por maestras y directoras de los Jardines de Infantes participantes de la investigación.

*información, porque no tienen mucha idea de lo que les vas a preguntar. Yo creo que si lo plantearas para un nivel 5, ahí sí lo lograrías...”*⁶.

Aquí también la instancia de devolución se transformó en una oportunidad para resignificar las prácticas y reflexionar sobre las concepciones que se manejan en torno a las capacidades de los niños.

Cabe remarcar, nuevamente, que estos fenómenos de percepción sobre las “limitaciones” infantiles sólo y únicamente provinieron de los adultos, lo que hace visible una vez más las visiones adultocéntricas sobre las infancias incapaces de pensar y expresar opiniones elaboradas sobre temáticas tan complejas como lo son las necesidades infantiles de desarrollo. Los niños, en cambio, se mostraron ávidos y entusiasmados de participar, considerando que sí tenían muchas cosas para enseñarle a la investigadora. Lo que finalmente se convirtió en la mayor fortaleza de la investigación.

Por todo lo anteriormente expuesto, es posible afirmar que en el contexto de esta investigación ser escuchados significó para los niños una oportunidad para hacer público lo íntimo de su mundo y pensamiento infantil. Al mismo tiempo que la escucha de sus voces y opiniones, y también sus múltiples formas de decir, posibilitó al adulto el acercamiento a su mundo y la habilitación para sumergirse en él.

6.3 Principales contribuciones de la investigación.

Se considera que el principal aporte de este estudio radica en que hacer visibles las voces de los niños permite colocar sobre la mesa de la Academia, de los

⁶ Frase registrada por la investigadora mencionada por una maestra de nivel 5 de un Jardín de Infantes participante de la investigación.

diseñadores de las Políticas Públicas y del mundo adulto en general, la importancia de considerar las opiniones de los niños para incluirlas en los temas que los involucran.

Esto podría traducirse, por ejemplo, en políticas, programas y proyectos que respondan más eficazmente a las necesidades que plantean los niños como esenciales a ser cubiertas en corresponsabilidad, mejorando el impacto de las mismas en las vidas de los niños y sus familias.

Además, esto contribuye a la instalación a nivel de la sociedad de que los niños pequeños son miembros activos y, por lo tanto, deben ser considerados como interlocutores válidos, con conocimientos sobre todas las cosas que se suceden a su alrededor y con gran capacidad para influir en ellas y transformarlas.

Esta es la razón principal por la cual estos aportes podrían mejorar el trato que se le brinda a las infancias dentro de nuestra sociedad.

6.4 Recomendaciones

De este estudio se desprende que los niños tienen muchas cosas para decir y que los adultos tienen mucho para escuchar.

Las diferentes dimensiones abordadas en esta investigación merecen ser consideradas, cada una de ellas, como objeto de pesquisas en sí mismas. Esto seguramente brinde más datos en profundidad sobre cómo los niños entienden a la vida en familia, el vínculo con sus pares, el proceso de enseñanza-aprendizaje, su propio desarrollo y crecimiento, entre otros.

Incluso es posible asumir que cada uno de los derechos del niño, puede ser objeto de investigaciones que habiliten a conocer más y mejor las percepciones de las infancias en relación a su protección, garantía y concreción.

Asimismo, los datos obtenidos en esta investigación pueden abrir nuevas investigaciones que aporten evidencia científica para mejorar el diseño de las intervenciones profesionales con los niños y sus familias. Además, pueden ser de gran contribución para mejorar las prácticas de cuidados y educación que ofrecen los diferentes dispositivos dentro de las políticas públicas de educación y de salud, con el propósito de apuntar a una mejora en la calidad del servicio respetuoso de las opiniones de las infancias.

Sin dudas aún resta mucho por investigar, pero esta investigación intenta allanar un poco ese camino.

A partir de metodologías y técnicas acordes a los intereses y capacidades de los niños se vuelve posible profundizar sobre cómo los niños perciben lo que acontece en su contexto, así como también se vuelve mucho más viable el hecho de indagar posibles formas que habiliten a los adultos a mejorar sus prácticas con las infancias.

Palabras finales

Para finalizar, esta investigación llevó mucho tiempo de elaboración.

Significó mi debut como investigadora responsable.

Significó sanar heridas de la infancia que no pudo ser.

Significó también aprender de los niños a ser una mejor madre para mis hijos y a ser una mejor profesional para todos los niños y sus familias.

Los niños poseen una gran sabiduría sobre la vida, digna de admiración y contemplación, y ese conocimiento está allí esperando ser compartido con los adultos que quieran aventurarse a escuchar.

“Hoy terminé mi trabajo de campo.

Agradecida y Transformada son las únicas dos palabras.

Agradecida a las familias por habilitarme el trabajo con sus hijos.

Agradecida a los niños por dejarme entrar en su mundo, por enseñarme el camino, por enseñarme a ser una mejor persona.

Su sabiduría ha dejado una huella imborrable.

Transformada. Siendo otra. Así.”

- ‘(...) ¿y qué es el amor?’

- *El amor está en el corazón. (niña, 3 años, Urbano*

5)’

(Última anotación en el diario de campo de investigación)

Referencias bibliográficas

- Alderson, P. (2001). Research by children. *International journal of social research methodology*. 4 (2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/13645570120003>
- Alderson, P. (2008). *Young children's rights: Exploring beliefs, principles and practice*. (2nd ed.). Children in charge Series. London: Jessica Kingsley.
- Alderson, P. (2012). Rights-respecting research: A commentary on 'the right to be properly researched: Research with children in a messy, real world', *Children's Geographies*, 10 (2), 233–239
<https://doi.org/10.1080/14733285.2012.661603>
- Alfageme, E. (2003). *De la Participación al protagonismo infantil: Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Altea, F. (2011). *Il Metodo di Rosa e Carolina Agazzi: Un valore educativo inattonel tempo*. Roma: Armando.
- Altmann de Litvan, M.y Fonagy, P. (2015). *Encuentros clínicos madre-infante: Estructuras relacionales subyacentes en procesos psicoterapéuticos breves*. Buenos Aires: Biebel.
- Andréu Abela, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Argos, J., Castro, A. y Ezquerria, M. P. (2011a). Dando voz y protagonismo a la infancia en los procesos de investigación e innovación educativos. *Fuentes*, 11, 107-123 . Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3712049>

Argos, J., Castro, A. y Ezquerria, M. P. (2011b). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos: Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. 54 (5) Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3698302>

Artía, A., Cambón, V. y Silva, P. (2012). *Intervenciones psicosociales educativas en educación inicial. Tema: Derechos de infancia en el jardín. Talleres y propuestas*. Montevideo: Psicolibros.

Baratta, A. (2007). Democracia y derechos del niño. En *Justicia y Derechos del niño*, (9),17-25. Recuperado de https://www.unicef.cl/archivos_documento/236/justicia%20y_derechos_9.pdf

Baratta, A. (2007). La niñez como arqueología del futuro. En *Justicia y Derechos del niño*, (9), 7-16. Recuperado de https://www.unicef.cl/archivos_documento/236/justicia%20y_derechos_9.pdf

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre*. Barcelona: Gedisa.

Bedregal, P. y Pardo, M. (2004). *Desarrollo infantil temprano y derechos del niño*. Santiago de Chile: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Bilbao, M. A., Concha, D., Gallardo, I., Páez, D. y Fresno, A. (2012). Sesgos cognitivos y su relación con el bienestar subjetivo. *Salud & Sociedad*, 3 (2). Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-74752012000200001

Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.

Bowlby, J. (1973). *La separación afectiva*. Buenos Aires: Paidós.

Bowlby, J. (1980). *La pérdida afectiva*. Buenos Aires: Paidós.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós

Bronfenbrenner, U. y Morris, P. (2007). The bioecological model of human development. En *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. (Vol. 1, pp. 793-828). John Wiley & Sons.

Brooker, L. y Woodhead, M. (2013). *La primera infancia en perspectiva: Vol. 9. El derecho al juego*. Milton Keynes: The Open University

Brooks, M. (2005). Drawing as a unique mental development tool for young children: Interpersonal and intrapersonal dialogues. *Contemporary issues in early Childhood*, 6 (1), 80-91. <https://doi.org/10.2304/ciec.2005.6.1.11>

Burke, C. (2005). Play in focus: Children researching their own spaces and places for play. *Children, youth and environments*. 15, (1), 27-53. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.15.1.0027>

Calvo, J. J. (Coord.), Cabella, W., Fernández, M. y Prieto, V. (2015). *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay: Vol. 6. Las transformaciones de los hogares uruguayos vistas a través de los censos de 1996 y 2011*. Montevideo: Instituto Nacional de Estadística, Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Ministerio de Desarrollo Social, Oficina de Planeamiento y Presupuesto, Fondo de Población de las Naciones Unidas, Trilce.

Canetti, A., Cerutti, A. y Girona, A. (2014). *Hacia una mirada integral de la situación de la infancia: Sistema Integral de Monitoreo del Crecimiento, Desarrollo y Bienestar Infantil (SINADIBI)*. Trabajo presentado a las XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/21672>

Canetti, A., Girona, M. A. , Cerutti, A y Tuñón, I. (2017). Construcción de una herramienta de medición del crecimiento, desarrollo y bienestar infantil: Experiencia del Centro de Investigación de Infancia y Pobreza (CIIP). *Interdisciplina*, 5 (13), 19-43.
<http://dx.doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2017.13.62382>

Casas, F. y Bello, A. (2012). (Coords.). *Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España: ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas españoles de 1º de eso?*. Madrid: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, España. Recuperado de
https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/3580_d_Bienestar_infantil_subjetivo_en_Espana.pdf

Castro, A., Argos J. y Ezquerro, M.P. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educación XXI*, 19(2), 105-126. DOI: 10.5944/educXX1.14271

Christensen, P. y James, A. (2008). *Research with children: Perspectives and practices* (2a. ed.). 2nd ed. New York: Routledge.

Christensen, P. y Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, vol. 9, (4), 477-497.
doi:[10.1177/0907568202009004007](https://doi.org/10.1177/0907568202009004007)

- Chokler, H. M. (2010). El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano: Coherencia entre la teoría y la práctica. *Aula de infantil*, (53), 9-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3128831>
- Cillero Bruñol, M. (2001). Los Derechos del niño: De la proclamación a la protección efectiva. En *Justicia y derechos del niño*, (3), 49-63. Recuperado de https://www.unicef.cl/archivos_documento/70/Justicia%20y%20derechos%203.pdf
- Cillero Bruñol, M. (2007). El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. En *Justicia y derechos del niño*, Número (9), 125-142. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de https://www.unicef.cl/archivos_documento/236/justicia%20y_derechos_9.pdf
- Cillero Bruñol, M. (1998). Infancia, autonomía y derechos: Una cuestión de principios. En *Infancia*. Montevideo. Recuperado de http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/explotacion_sexual/Lectura4.Infancia.DD.pdf
- Clark, A. (2017). *Listening to young children: A guide to understanding and using the mosaic approach*. (3º ed.). London: Kingsley Publishers.
- Clark A. y Moss, P. (2005). *Spaces to play: More listening to young children using the mosaic approach*. London: National Children's Bureau.

Clark A. y Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: National Children's Bureau.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2010). *Pobreza infantil en América Latina y el Caribe*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/1421-pobreza-infantil-america-latina-a-caribe>

Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia. (2008). *Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030. Sustentabilidad democrática (ENIA)*. Montevideo: Infamilia-MIDES.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw

De León, D. (2012). *Participación infantil: El Centro de Educación Inicial como ámbito de participación*. (Tesis de Maestría, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4899/1/De%20Le%C3%B3n%20Dar%C3%ADo.pdf>

Díaz Videla, M. (2015). El miembro no humano de la familia: Las mascotas a través del ciclo vital familiar. *Revista Ciencia Animal*, (9), 83-98. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/326188388_El_miembro_no_humano_de_la_familia_Las_mascotas_a_traves_del_ciclo_vital_familiar

Didonet, V. y Mumme, M. (2010). *Déjame Hablar! [Deixa eu falar!]*. Brasilia: Red Nacional de la Primera Infancia, Secretaría Ejecutiva, OMEP.

Engdhal, I. y Rabusicová, M. (Coords.) (2010). *Children's voices about the state of the earth and sustainable development: A report of the OMEP world assembly and world congress on the OMEP world project on education for sustainable development 2009-2010*. Recuperado de <https://silo.tips/download/children-s-voices-about-the-state-of-the-earth-and-sustainable-development>

Engel, S. (2005). *Real kids: Creating meaning in everyday life*. London: Harvard University Press.

Etchebehere, G., Cambón, V., Zeballos, Y., Fraga, S., Silva, P. y De León, D. (2007). *La educación inicial: Perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo: Psicolibros.

Etchebehere, G., Artía, A., Cambón, V., De León, D., Duarte, A., Silva, P. y Silva, M. F. (2011). *Sistema de cuidados 2011* [Documento borrador]. Documento base, Esquema de documentos base por población, Infancia. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social. Recuperado de <https://www.adasu.org/prod/1/239/Doc..Sistema.Cuidados.Infancia..pdf>

Etchebehere, G. (2012). *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia*. Montevideo: Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República. Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4549/1/Psico-Echebehere_2013-04-19.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Aprendizaje a través del juego: Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. Nueva York: Autor. Recuperado de <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2012). *Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia en Uruguay, 2012*. Montevideo: Autor. Recuperado de https://www.bibliotecaunicef.uy/index.php?lvl=serie_see&id=2

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2010). *La Convención sobre los Derechos del Niño: 20 años*. Recuperado de <https://www.inau.gub.uy/cenfores/biblioteca-digital/recursos-en-linea/item/1916-convencion-de-los-derechos-del-nino-20-anos-unicef>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2010). *La Convención sobre los Derechos del niño 20 años: Una revolución silenciosa*. Dossier informativo sobre la CDN en su 20 aniversario. UNICEF Comité Español.

Giorgi, V. (2010). *La participación de niños, niñas y adolescentes en las américas, a 20 años de la Convención sobre los Derecho del Niño*. Montevideo:

Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescentes, Recuperado de <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/A-20-anos-de-la-Convencion.pdf>

Gómez, L. F, Atehortúa, C. G. y Orozco, S. C. (2007). La influencia de las mascotas en la vida humana. *Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias*, 20(3), 377-386. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2950/295023025016.pdf>

Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial.

Gutiérrez Herazo, A. (2011). *El Hecho del dicho*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescentes. Recuperado de <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/El-hecho-del-dicho.pdf>

Hart, R. (1993). *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf

Hart, R. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Hidalgo García, M. V., Sánchez Hidalgo, J. y Lorence Lara, B. (2008). Procesos y necesidades de desarrollo durante la infancia. *XXI: Revista de Educación*,

(10), 85-95. Recuperado de

<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2150/b1548001x.pdf>

Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay. (2016). *Apropiate de tu lugar: Guía para la promoción del derecho a la ciudad, acceso a los bienes culturales y espacios públicos de niños, niñas y adolescentes*. Montevideo:

Autor. Recuperado de

<https://inau.gub.uy/propia-demo/publicaciones/item/1607-apropriate-de-tu-lugar>

Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes. (2010). *La participación de niños, niñas y adolescentes en las américas*. Montevideo: Autor.

James, A. y Prout, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood?: Provenance, promise, and problems. En A. James & A. Prout, *Constructing and reconstructing childhood*.(7-32) London: Falmer Press.

Lancaster, P. y Kirby, P. (2010). *Listening to young children* (2º ed.). London: Open University Press.

Lancaster, P. y Broadbent, V. (2003). *The wish catcher*. London: Open University Press.

Lansdown, G. (2011). *Every child's right to be heard: A resource guide on the un committee on the rights of the child general coment N°12*. Londres: Save the Children, United Kingdom. Recuperado de

<https://resourcecentre.savethechildren.net/document/every-childs-right-be-heard-resource-guide-un-committee-rights-child-general-comment-no-12/>

Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso?: El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. La Haya: Fundación Bernard Van Leer. Recuperado de https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/1930_d_Me_haces_caso_20081110.pdf

Lansdown, G. (2005). *Innocenti Insight: La evolución de las facultades del niño*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/EVOLVING-E.pdf>

Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Siena: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6.pdf>

Lester, S. y Russell, W. (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide* [Documento de trabajo n.º 57] The Netherlands: Bernard Van Leer Foundation. Recuperado de <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/3819.pdf/>

Lobo, E. (2008). *Educación en los tres primeros años*. Madrid: Teleno.

Loredo, A., Gómez, M. y Perea, A. (2005). El juego y los juguetes: Un derecho olvidado de los niños. *Acta pediátrica de México* 26(4), 214-221 . Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4236/423640829010.pdf>

- Mayall, B. (2008). *Conversations with children: Working with generational issues*. En P. Christensen y A. James. *Research with children: Perspectives and practices*(109-124) (2nd. ed). New York: Routledge.
- McAuliffe, A. M. (2005). *Listening and responding to young children's views on food*. Listening as a way of life. London: National Children's Bureau.
- McAuliffe, A. M. (2003). *When are we having candyfloss?:* Report on a project to investigate consultation with very young children in early years services 2002-3. London: National Children's Bureau.
- Milstein, D. (2015) *Etnografía con niños y niñas: Oportunidades educativas para investigadores*. *Espacios en blanco: Revista de educación*. (25),193-211. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384541744011.pdf>
- Milstein, D. (2008). *Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas*. *Sociedade e cultura*. 11(1), 33-40. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/703/70311105.pdf>
- Montessori, M. (2014). *Ideas generales sobre el método. Manual práctico*. (5ª ed.). Madrid: CEPE.
- Morrow, V. (2011). *Understanding children and childhood: Centre for children and young people*. Lismore: Southern Cross University.

Naciones Unidas, Convención de los Derechos del Niño y Comité de los Derechos del Niño. (2015). *Observaciones finales sobre los informes periódicos tercero a quinto combinados del Uruguay*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Uruguay.

Naciones Unidas, Comité de los derechos del niño. (2013). *Observación general n° 14: Sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial*. CRC/C/GC/14

Naciones Unidas, Comité de los derechos del niño. (2013). *Observación general N° 17: Sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes*. CRC/C/GC/17

Naciones Unidas, Comité de los derechos del niño. (2013). *Observación General n.º 15: Sobre el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud (artículo 24)*. CRC/C/GC/15

Naciones Unidas, Comité de los Derechos del Niño. (2009). *Observación General N° 12: El derecho del niño a ser escuchado*. 51º período de sesiones. CRC/C/GC/12_sp.

Naciones Unidas, Comité de los Derechos del Niño. (2005). *Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. 40º período de sesiones. Doc. CRC/C/GC/7/Rev.1.

Naciones Unidas, Comité de los Derechos del Niño. (2001). *Observación General N° 1: Propósitos de la educación*. 26° período de sesiones. Doc. HRI/GEN/1/Rev.7.

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Nueva York.

Novella, A. M., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J., Agud, I. y Cifre-Mas, J. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Graó.

Ochaita, E. y Espinosa, M. A. (2012). Los derechos de la infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio siglo XXI*, 30(2), 25- 26.
Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153671>

Ochaita, E. y Espinosa, M. A. (2010) El desarrollo psicológico. En UNICEF España, Ciudades Amigas de la Infancia, *Guía para el desarrollo de planes de infancia y adolescencia en los gobiernos locales*. Madrid: UNICEF España.

Ochaita, E. y Espinosa, M. A. (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

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, Programa Mundial de Alimentación y Fondo de las Naciones Unidas para

la Infancia. (2021). *América Latina y el Caribe: Panorama regional de la seguridad alimentaria y nutricional 2021. Estadísticas y tendencias.*

Santiago de Chile: Autor. <https://doi.org/10.4060/cb7497es>

Papalia, D. E., Wendkos, S. y Duskin, R. (2010.). *Desarrollo Humano.* (11^a. ed.) México: McGraw Hill.

Presidencia de la República, Oficina de Planeamiento y Presupuesto, Uruguay
Crece Contigo y Consejo Coordinador de la Educación en las Primera Infancia. (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años.* Montevideo: Autor.

<https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Marco%20curricular%200%20a%206.pdf>

Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults?. *Childhood*, 9 (3), 321-341.

<https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>

Red Nacional para la Primera Infancia Brasil. (2010). *O que a criança não pode ficar sem, por ela mesma: Participação infantil no plano nacional pela primeira infância.* Brasília: Autor. Recuperado de <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/01/PNPI-Completo.pdf>

Reddy, N. y Ratna, K. (2002). *A Journey in children's participation* (edición revisada). Bangalore: The concerned for working children. Recuperado de

<http://www.concernedforworkingchildren.org/wp-content/uploads/A-Journey-in-childrens-participation.pdf>

Rinaldi, C. (2006). *En diálogo con Reggio Emilia: Escuchar, investigar, aprender*. Lima: Norma.

Rodríguez Pascual, I. (2006). Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: El uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales EMPIRIA*. 12, 65-88. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297124008003.pdf>

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.

Rogoff, B. Turkanis, G. C. y Bertlett, L. (Eds.). (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195097535.001.0001>

Román, M. y Pernas, B. (2009). *¡Hagan sitio, por favor!: La reintroducción de la infancia en la ciudad*. Organismo Autónomo de Parques Nacionales. Recuperado de https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/serieea/hagan_sitio.aspx

Sable, P. (2013). The pet connection: An attachment perspective. *Clinical social work journal*, 41 (1), 93-99. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10615-012-0405-2>

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Scott, J. (2008). Children as respondents: The challenge for quantitative methods. En Christensen, P. y James, A. (2008), *Research with children: Perspectives and practices*. (2a. ed., 87-108). London: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203964576>

Segura, A., Machado, S., Amaya, T., Álvarez, L., Segura, A. y Cardona, D. (2013). Desarrollo del lenguaje comprensivo y expresivo en niños de 12 a 36 meses. *CES Salud Pública*. 4 (2), 92-105. Recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4890178>

Shaffer, R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thompson.

Silva, P. (2013). *Sensibilidad materna y su asociación con el desarrollo infantil temprano: Estudio exploratorio en díadas madre-bebé en contexto natural*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XX Jornadas de Investigación, Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Recuperado de
<https://www.aacademica.org/000-054/349.pdf>

Silva, P. (2015). *Sensibilidad materna y su relación con la adquisición del lenguaje: Estudio exploratorio en díadas mamá-hijo de 6 a 24 meses de la ciudad de Montevideo* (Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo).

Uruguay. (2015, diciembre 8). Ley n.º 19.353: Sistema Nacional Integrado de Cuidados. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19353-2015>

Uruguay. (2008, diciembre 12). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Uruguay. (2008, agosto 8). Ley n.º 18331: Protección de datos personales y Acción de “Habeas Data”. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18331-2008/37>

Uruguay. (2004, setiembre 07). Ley n.º 17.823: Código de la Niñez y la Adolescencia. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>

Uruguay. (1990, setiembre 28). Ley n.º 16.137: Convención de los Derechos del Niño y el Adolescente. Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/16137-1990>

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Vázquez Sixto, F. (1996). *El análisis de contenido temático. Objetivos y medios en la investigación psicosocial* (Documento de trabajo) (pp. 47-70).

Universitat Autònoma de Barcelona.

Vernazza, L. (2003). Uruguay: Familia y Derechos de la Infancia. En *Nuevas formas de Familia: Perspectivas nacionales e internacionales*. 223-237.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Universidad de la República. Montevideo.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.

Barcelona: Crítica.

Vigotsky, L. S. (1997). Fundamentos de defectología. En *Obras completas* (Vol. 5).

Habana: Pueblo y Educación.

Apéndice

Sistematización Voces de los Niños

1 - FAMILIA	1.1 Lo concreto: "contar con"	1.2 Funcionalidad: "sirven para"
	1.1.a Referentes primarios: Papá y/o Mamá 1.1.b Referentes Secundarios: Abuelos, Hermanos, Tíos, Primos, Mascotas.	1.2.a Afecto 1.2.b Alimentación 1.2.c Ludicidad 1.2.d Protección/Cuidado

Grupo de niños Jardín 216 (Urbano 5)	Grupo de niños Jardín 237 (Rural 3)	Grupo de niños Jardín 348 (Urbano 1)
<p><i>¿qué necesitan los niños como ustedes para ser felices?</i></p> <p>Niño: la familia. [1.1.a]</p> <p>Niño: nuestra familia, los papás... los papás juntos a veces nos llevan a la escuela o a la placita. [1.1.a] [1.2.c]</p> <p>Niño: ese es mi hermano y este soy yo. [1.1.b]</p> <p><i>¿para qué sirve la familia?</i></p> <p>Niña: jugar con ellos [1.2.c]</p> <p>Niño: para salir a la placita a jugar. [1.2.c]</p> <p>Niño: para ir al parque rodó a subirse a los juegos con el papá. Yo me subí a los helicópteros del parque rodó de grandes y al</p>	<p><i>¿Qué cosas necesitan los niños para crecer felices?</i></p> <p>Niña: a mi mamá y mi papá.[1.1.a]</p> <p>Niño: si, la familia![1.1.a]</p> <p>Niño: a mi papá y a mi mamá.[1.1.a]</p> <p>Niño: papá y mamá.[1.1.a]</p> <p><i>¿cómo es una familia? ¿Y para qué sirve una familia?</i></p> <p>Niño: es mi papá y mi mamá, hay una foto donde mi papá y mi mamá se casaron. [1.1.a] [6.4.b]</p> <p>Niña: el papá y la mamá.[1.1.a]</p> <p>Niño: tienen que casarse.[6.4.b]</p> <p>Niño: mi mamá, trabaja con la ropa y se casó y</p>	<p><i>¿para qué sirve una familia?</i></p> <p>Niña: vivo con mi madre. Las mamás sirven para mostrarles los dibujos. [1.1.a]</p> <p>Niño: las mamás sirven para jugar.[1.2.c]</p> <p>Niña: las mamás sirven para cuidar a los niños. Y hacen de comer. [1.2.d][1.2.b]</p> <p>Niño: Los papás sirven para "irnos". [1.2.d]</p> <p>Niño: ¿Sabes? Mi mamá tiene un bebé en la panza. una hermanita [1.1.a][1.1.b]</p> <p>Niño: la mía no, la mía no! [1.1.a]</p>

<p>Grupo de niños Jardín 216 (Urbano 5)</p>	<p>Grupo de niños Jardín 237 (Rural 3)</p>	<p>Grupo de niños Jardín 348 (Urbano 1)</p>
<p>gusano loco del parque rodó de grandes. [1.1.a][1.2.c] <i>Niño:</i> para crecer. [1.2.d] <i>Niña:</i> para jugar [1.2.c] <i>Niña:</i> dormir y comer. [1.2.b] <i>Niño:</i> para quedarnos en casa. [1.2.d] <i>Niña:</i> para festejar.[1.2.c] <i>Niño:</i> para cuando están enfermos. [1.2.d] <i>Niño:</i> ¡Comer! Comer con la familia. [1.2.b] <i>Niña:</i> sabés que yo, yo voy a ballet con mi papá. [1.1.a][1.2.d] <i>Niña:</i> yo vivo con mamá. Las mamás sirven para cocinar, para dormir. [1.1.a] [1.2.b] <i>Niño:</i> la familia sirve para ser feliz. [1.2.a] <i>Niño:</i> la familia sirve para sentirse feliz. [1.2.a]</p>	<p>después hizo dibujitos.[6.4.b] <i>¿y que forman mamá, papá y vos?</i> <i>Niña:</i> Forman gente. Es la gente la familia.[1.1.a] <i>Niño:</i> mi familia me quiere mucho.[1.2.a] <i>Niña:</i> me ponen la comida y yo como. Yo acá no estoy porque estoy en la panza de mí mamá.[1.2.b][6.4.a] <i>Niño:</i> mi mamá para mí es importante. Hasta todavía me hacen la comida papá y mamá, a mí y a mi hermana.[1.1.a][1.2.b] <i>Niño:</i> mi casa. En casa vivimos nosotros, mi hermano y mi mamá. [1.1.a][1.1.b] <i>Niño:</i> para trabajar.[1.2.d] <i>Niño:</i> Yo vivo con mi abuela, y con mi mamá y con mi papá. Y también con mi hermanito. La</p>	<p><i>Niño:</i> mi madre no puede tener una hermanita, porque mi padre tiene novia y mi madre tiene novio [1.1.a] <i>Niña:</i> y mi madre sí tiene, yo tengo un hermanito que es bebé y usa pañales y pelela. [1.1.a][1.1.b] <i>Niña:</i> yo tengo un hermanito chiquitito que tiene.... Y anda en la casa [1.1.b] <i>Niño:</i> y mi abuela tenía una cosa de terror que es de mentira y tiene un lorito y una tortuga [1.1.b] <i>Niño:</i> si yo tengo un perro [1.1.b] <i>Niño:</i> y yo tengo una que se llama “osa”. la otra se me murió, se llama Mike la otra que está enterrada, porque se murió [1.1.b] <i>Niña:</i> un cachorro y tengo cachorritas [1.1.b]</p>

Grupo de niños Jardín 216 (Urbano 5)	Grupo de niños Jardín 237 (Rural 3)	Grupo de niños Jardín 348 (Urbano 1)
<p><i>Niña:</i> la familia sirve para comer y crecer sanos y fuertes. [1.2.b] [1.2.d]</p> <p><i>Niño:</i> Mi familia es mi papá y mi mamá. La familia sirve para sentirse feliz. Y también tengo otra casa abajo de mi casa, vive mi abuelo, se llama “mi tata”. El abuelo es muy grande. [1.1.a] [1.1.b] [1.2.a]</p>	<p>familia sirve para divertirse. Jugamos al ludo con mi papá.[1.1.a][1.1.b][1.2.c] [2.1] [2.2]</p> <p><i>Niña:</i> yo vivo con mamá y papá. La familia sirve para divertirse. La familia cocina.[1.1.a][1.2.b][1.2.c]</p> <p><i>Niño:</i> la familia sirve para pasear.[1.2.c]</p>	<p><i>Niño:</i> yo tengo un gatito también [1.1.b]</p> <p><i>Niña:</i> yo tengo un gatito bien chiquitito como mi amiga [1.1.b]</p>

2 - JUEGO

2.1 Participantes: "con quienes"
2.2 A qué:
2.2.a Objetos
2.2.b Juegos

2.3 Espacios para el juego
2.4 Como propulsor de la autoconfianza

Grupo de niños Jardín 216 (Urbano 5)	Grupo de niños Jardín 237 (Rural 3)	Grupo de niños Jardín 348 (Urbano 1)
<p><i>¿qué cosas les gusta hacer a los niños como ustedes?</i></p> <p><i>¿con quién les gusta jugar?</i></p> <p><i>Niña:</i> jugar. [2.4]</p>	<p><i>¿qué cosas les gustan hacer a los niños? ¿con quién te gusta jugar?</i></p> <p><i>Niño:</i> jugar, y dormir. Jugar en casa.[2.3]</p>	<p><i>¿qué cosas les gusta hacer a ustedes?</i></p> <p><i>Niño:</i> jugar [2.4]</p> <p><i>Niño:</i> y mi pelota se cayó en una canaleta [2.2.a]</p>

<p>Grupo de niños Jardín 216 (Urbano 5)</p>	<p>Grupo de niños Jardín 237 (Rural 3)</p>	<p>Grupo de niños Jardín 348 (Urbano 1)</p>
<p><i>Niño:</i> mira ahora me gusta jugar más con ella que antes [2.1][4.2.2]</p> <p><i>Niña:</i> sí, antes no era mi amigo y ahora es mi amigo [2.1] [4.2.2]</p> <p><i>Niña:</i> a los juguetes [2.2.a]</p> <p><i>Niña:</i> en el patio.[2.3]</p> <p><i>Niño:</i> yo tengo una pista de autos y una bicicleta. Es para apretar un botón y se salen volando y pegan la vuelta.[2.2.a]</p> <p><i>Niño:</i> a los autos con la pista. Juego con Matías mi amigo [2.1][2.2.a]</p> <p><i>Niña:</i> a la arena [2.3]</p> <p><i>Niño:</i> en el agua [2.3]</p> <p><i>Niño:</i> a tirarse en la arena, y a enterrarse en la arena (se ríe mucho). Si, eso lo hago con mi primo y con mi hermano. [2.1][2.2.b][2.3]</p> <p><i>Niño:</i> a mí me gusta jugar a pelear con los juguetes míos. Con el hombre de</p>	<p><i>Niña:</i> eh, pintar y cómo me gusta!, me gusta pintar.[2.2.b]</p> <p><i>Niño:</i> arrancar pasto.[2.2.a][2.3]</p> <p><i>Niño:</i> a mí en el pasto me gusta tirarme en el pasto como los “ball out” [2.3]</p> <p><i>Niño:</i> con las personas.[2.1]</p> <p><i>Niño:</i> a mí me gusta jugar con mis juguetes.[2.2.a]</p> <p><i>Niño:</i> me gusta jugar con mis chiches.[2.2.a]</p> <p><i>Niño:</i> a mí me gusta jugar a la ambulancia.[2.2.b]</p> <p><i>Niño:</i> a mí me gusta jugar.[2.2.b]</p> <p><i>Niño:</i> a mi hermanita le gusta jugar a los papás, y a mí me gusta jugar a los leones y a los soldados.[2.1][2.2.b]</p> <p><i>Niña:</i> a mí me gusta jugar en casa.[2.3]</p>	<p><i>Niño:</i> y mi juguete se cayó para una canaleta y un niño grande me lo sacó y me lo dio [2.2.a]</p> <p><i>Niño:</i> a la bicicleta, pero mi madre no me deja entrar. [2.2.a]</p> <p><i>Niño:</i> yo juego con mi papá a la pelota. [2.1][2.2.a]</p> <p><i>Niño:</i> a mí me gusta jugar en la playa con mis hermanos. [2.1][2.3]</p> <p><i>Niño:</i> yo tengo una pelota.[2.2.a]</p> <p><i>Niño:</i> tengo bicicleta. Una sola, la otra está sin rueda, tiene una rueda sola. [2.2.a]</p> <p><i>Niño:</i> yo juego al fútbol con mi papá. [2.1][2.2.b]</p> <p><i>Niño:</i> yo juego con papá a la pelota. [2.1][2.2.a]</p> <p><i>Niño:</i> no tengo ni juegos. Juego a la pelota pero se me quedó arriba del techo mío porque yo la pateé y</p>

<p>Grupo de niños Jardín 216 (Urbano 5)</p>	<p>Grupo de niños Jardín 237 (Rural 3)</p>	<p>Grupo de niños Jardín 348 (Urbano 1)</p>
<p>piedra. El hombre araña se me perdió. Yo juego con mi amigo. [2.1][2.2.a][2.2.b]</p> <p><i>Niña:</i> a mí me gusta jugar a “piedra, papel o tijera” [2.2.b]</p> <p><i>Niño:</i> a mí me gusta jugar al hombre de ladrillos de Hulk, porque me compraron otro superman muy grande. [2.2.a]</p> <p><i>Niña:</i> a mí me gusta jugar a la escondida. [2.2.b]</p> <p><i>Niña:</i> a mí me gusta andar en bicicleta. Papi me enseñó a andar en bicicleta, porque a mí me agradan las bicicletas. [2.1][2.2.a]</p> <p><i>Niña:</i> a mí me hace feliz pintar. Mi familia es feliz. [1.1.a][2.2.b]</p> <p><i>Niña:</i> ¡Analía! Cuando fui a la playa el agua estaba muy viva. [2.3]</p>	<p><i>Niño:</i> a mí me gusta jugar a los juegos de pelea.[2.2.b]</p> <p><i>Niña:</i> a mí me gusta jugar a las escondidas.[2.2.b]</p> <p><i>Niño:</i> a los robots.[2.2.a]</p> <p><i>Niña:</i> a mí me gusta jugar a los fútbol, y también a las familias y también a “home araña”. [2.2.a][2.2.b]</p> <p><i>Niña:</i> quiero jugar a las muñecas.[2.2.a]</p> <p><i>Niño:</i> a mí me gusta el sol y jugar en el tobogán.[2.2.a][2.3]</p> <p><i>Niña:</i> yo juego con mi hermano. Jugamos con los juguetes.[2.1][2.2.a]</p>	<p>no sabía que iba a caer para arriba del techo.[2.2.a]</p> <p><i>Niña:</i> yo sé chiflar! [2.2.b] [5.3]</p> <p><i>Niña:</i> si a mí me gusta cantar.[2.2.b]</p>

3 - SALUD**3.1 Alimentación Saludable: "Deber ser"****3.2 Alimentación de preferencia y deseo**

Grupo de niños Jardín 216 (Urbano 5)	Grupo de niños Jardín 237 (Rural 3)	Grupo de niños Jardín 348 (Urbano 1)
<p><i>¿qué necesitan los niños como ustedes para crecer sanos y fuertes?</i></p> <p>Niño: mucha leche y una casa [3.1][5.1]</p> <p>Niña: comida sana [3.1]</p> <p>Niño: a mí no me gusta el zapallo de puré. [3.2]</p> <p>Niña: a mí me gusta la lasagna y las milanesas de pollo. [3.2]</p> <p>Niño: a mí me gusta comer huevos. [3.2]</p> <p>Niña: dormir y comer.</p>	<p><i>¿Qué necesita un niño para crecer sano y fuerte?</i></p> <p>Niño: embarrarse.[3.2] [5.1]</p> <p>Niño: unos ojitos, y cumpleaños.[3.2] [5.2]</p> <p>Niño: un muñeco de nieve y una sillita.[3.2] [5.2]</p> <p>Niño: La comida!![3.1]</p> <p>Niña: necesita la comida y comerse todo, mira que linda quedó mi mamá!</p> <p>Ahora voy a dibujar a mi papá.[3.1][1.1.a]</p> <p>Niña: y tomando la leche.[3.1]</p> <p>Niño: la comida.[3.1]</p> <p>Niño: pollo.[3.1]</p> <p>Niño: un asado pa la parrilla.[3.1]</p> <p>Niña: hay que comer todas las frutas.[3.1]</p>	<p><i>¿qué necesitan para crecer sanos y fuertes?</i></p> <p>Niña: una manzana [3.1]</p> <p>Niña: eh... frutas [3.1]</p> <p>Niño: una hamburguesa [3.2]</p> <p>Niño: yo como papas fritas [3.2]</p> <p>Niño: yo también como papas fritas me gusta mucho! [3.2]</p> <p>Niño: sí comemos todo! [3.2]</p> <p>Niño: sí, comer hamburguesas! [3.2]</p> <p>Niño: y panchos! [3.2]</p> <p>Niño: y milanesas! [3.2]</p>

Grupo de niños Jardín 216 (Urbano 5)	Grupo de niños Jardín 237 (Rural 3)	Grupo de niños Jardín 348 (Urbano 1)
	<p><i>Niño</i>: a mí me gusta comer bananas, fresas, manzanas.[3.1]</p> <p><i>Niño</i>: a mi me gusta la fruta. Hay que comer mucho. Y mucha verdura. Yo como lechuga, y también tomate.[3.1]</p> <p><i>Niña</i>: yo como sopa.[3.1]</p>	

4 - EDUCACIÓN

Jardín de Infantes

4.1 - Funcionalidad: "sirve para"
4.1.a Aprender/Trabajar
4.1.b Jugar/Divertirse
4.1.c Alimentación/Lugar donde quedarse

4.2 Afectos y Vínculos
4.2.a Maestra
4.2.b Pares

Grupo de niños Jardín 216 (Urbano 5)	Grupo de niños Jardín 237 (Rural 3)	Grupo de niños Jardín 348 (Urbano 1)
<p><i>¿Para qué vienen al Jardín de infantes?</i></p> <p><i>Niño</i>: Para jugar y para divertirnos [4.1.b]</p> <p><i>Niña</i>: como trabajamos se nos ensucian las manos. [4.1.a]</p> <p><i>Niño</i>: a jugar y trabajar. [4.1.a][4.1.b]</p> <p><i>Niña</i>: ¡para jugar! [4.1.b]</p>	<p><i>¿para qué los niños vienen al jardín? ¿qué cosas hacen los niños en el Jardín?</i></p> <p><i>Niño</i>: para... para enamorarse.[4.2]</p> <p><i>Niño</i>: jugar.[4.1.b]</p> <p><i>Niña</i>: y juegan en las casitas y en las hamacas.[4.1.b][2.2.a]</p>	<p><i>¿para qué vienen los niños al Jardín? ¿qué cosas hacen en el Jardín?</i></p> <p><i>Niña</i>: jugamos, comemos, tomamos la leche y nos vamos [4.1.b][4.1.c]</p> <p><i>Niño</i>: y jugamos en el patio [4.1.b]</p>

Grupo de niños Jardín 216 (Urbano 5)	Grupo de niños Jardín 237 (Rural 3)	Grupo de niños Jardín 348 (Urbano 1)
<p><i>Niño</i>: para que nuestros papás estén trabajando. [4.1.c]</p> <p><i>Niño</i>: para comer la merienda. [4.1.c]</p> <p><i>Niño</i>: la mejor parte es que yo traje grisines y una fantita. [4.1.c]</p> <p><i>Niña</i>: ella es mi amiga (la maestra) [4.2.1]</p> <p><i>Niña</i>: jugar [4.1.b]</p> <p><i>Niño</i>: pintar [4.1.a]</p> <p><i>Niño</i>: a comer [4.1.c]</p> <p><i>Niño</i>: pintar [4.1.a]</p> <p><i>Niña</i>: merendar. [4.1.c]</p>	<p><i>Niña</i>: no en las macas no, jugamos en el caballito.[4.1.b][2.2.a]</p> <p><i>Niña</i>: esta es mi amiga, mi amigalita.[4.2]</p> <p><i>Niña</i>: hay que escuchar lo que dice la maestra. Para jugar y todo.[4.1.a][4.1.b]</p> <p><i>Niña</i>: pintar![4.1.a][4.2.b]</p> <p><i>Niño</i>: a mí me gusta jugar con todos los juguetes.[4.1.b][2.2.a]</p> <p><i>Niño</i>: me gusta bailar en el Jardín.[4.2.b]</p>	<p><i>Niño</i>: y vamos a desayunar y vamos a comer pan y tomar la leche [4.1.c]</p> <p><i>Niño</i>: para tener novia [4.2.2]</p> <p><i>Niño</i>: venimos a tomar la leche [4.1.c]</p> <p><i>Niña</i>: para dibujar.[4.1.a]</p>

5 - CONDICIONES DE VIDA (Cat. E)

5.1 Necesidad de Bienes Materiales
5.1.a Casa/Vivienda
5.1.b Juguetes

5.2 Necesidad de Bienes Inmateriales
5.3 Identificación de carencias materiales

Grupo de niños Jardín 216 (Urbano 5)	Grupo de niños Jardín 237 (Rural 3)	Grupo de niños Jardín 348 (Urbano 1)
<p><i>¿qué necesitan los niños como ustedes para crecer felices?</i></p> <p><i>Niño</i>: el corazón. [5.2]</p>	<p><i>¿Qué cosas necesitan los niños para crecer felices?</i></p> <p><i>Niña</i>: yo, una casa.[5.1]</p>	<p><i>¿Qué necesitan los niños para crecer felices?</i></p> <p><i>Niño</i>: una casa [5.1]</p> <p><i>Niño</i>: un dinosaurio [5.1]</p>

<p>Grupo de niños Jardín 216 (Urbano 5)</p>	<p>Grupo de niños Jardín 237 (Rural 3)</p>	<p>Grupo de niños Jardín 348 (Urbano 1)</p>
<p><i>Niño</i>: juguetes [5.1] <i>Niña</i>: una cometa. [5.1] <i>Niña</i>: y también ensuciamos los dedos para hacer esto. [4.1.b] <i>Niña</i>: una casa [5.1]</p>	<p><i>Niña</i>: la puerta de una casa.[5.1] <i>Niño</i>: un alma.[5.2] <i>Niño</i>: y juguetes nuevos.[5.1] <i>Niño</i>: necesito tener mis cosas.[5.1] <i>Niña</i>: es mi mamá la que sabe [1.2.d]. <i>Niño</i>: si, porque los bebés no van al Jardín [5.3].</p>	<p><i>Niño</i>: una pelota. [5.1] <i>Niño</i>: hoy va a ser el cumpleaños de mi hermano y te voy a invitar. [1.1.b][5.1] [5.4] <i>Niño</i>: a mí me gusta un auto [5.1] <i>Niño</i>: a mí un camión [5.1] <i>Niña</i>: esto es una torta. una con velitas. La torta era muy rica. a mí me gustan los cumpleaños. Y ¿para qué sirve un cumpleaños? para cantarla. [5.5] <i>Niño</i>: un auto [5.1] <i>Niño</i>: sí yo también! [5.1] <i>Niño</i>: ¿sabes que me mudé para una casa de bloques?. Ahora me mudé, porque en la otra casa se me caía agua y todo. Una casa sirve para cocinar y para dormir. Y para limpiar. [5.1] <i>Niño</i>: un pared [5.1]</p>

6 - IDENTIDAD

6.1 Celebración de existencia: Cumpleaños
6.2 Habilidades Personales
6.3 Proyecciones a futuro: "cuando sea grande"

6.4 Historia Familiar
6.4.a En relación a sí mismo
6.4.b En relación a la Familia

<p>Grupo de niños Jardín 216 (Urbano 5)</p>	<p>Grupo de niños Jardín 237 (Rural 3)</p>	<p>Grupo de niños Jardín 348 (Urbano 1)</p>
<p><i>Niña:</i> mirá, mirá con la boca también se puede dibujar! (sostiene el marcador con la boca y dibuja; risas) [6.3]</p> <p><i>Niño:</i> cuando yo sea grande voy a trabajar para tener mi empleo.[6.4]</p> <p><i>Niño:</i> todavía me falta crecer mucho más. [6.4]</p> <p><i>Niña:</i> yo dibujé cosas que son inteligentes. ¿Y para qué sirve la inteligencia? sirve para... para hacer rayas. [6.3]</p>	<p><i>Niña:</i> a mí me gustan los cumpleaños.[6.1]</p>	<p><i>Niña:</i> mira hice un huevo! (ríen) [6.2]</p> <p><i>Y para vos, ¿Qué necesitan los niños de tres años para ser felices?</i></p> <p><i>Niño:</i> yo tengo cuatro</p> <p><i>Bueno de tres o cuatro años, ¿Qué necesitan?</i></p>