



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA



Ciencias Sociales
Universidad de la República
URUGUAY

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Tesis presentada para optar por el título de:

MAGÍSTER EN DERECHOS DE INFANCIA Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Investigación con financiación de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII)

El Derecho a la Participación Infantil en Centros Educativos de Primera Infancia.

Autora: Lucía Espasandín Mangado

Directora de tesis: Sandra Leopold Costáble

Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas

**Facultad de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Derecho, Facultad de
Medicina.**

Montevideo – Uruguay

Junio, 2023

PÁGINA DE APROBACIÓN

DEDICATORIA

A las infancias que participaron y acompañaron el proceso.

AGRADECIMIENTOS

A los niños y niñas que participaron de la investigación, por la confianza, por su disposición y apertura para compartir tiempo de juego y aprendizaje. Por expresar y poner en palabras sus pensamientos e ideas. Por mostrarme más mundos posibles.

A los equipos de los tres CAIF, por abrirme las puertas de los Centros. Por la colaboración para la ejecución del proyecto y la disposición para el intercambio. Fundamentalmente a las Educadoras de las salas participantes, por su entrega y apertura, por el compromiso con que tomaron el proceso y por compartir sus miradas y trabajo cotidiano.

A las Supervisoras y técnicas del Programa de Primera Infancia que fueron entrevistadas y guiaron el inicio del proceso.

Especialmente a Sandra Leopold, por el compromiso y dedicación con que acompañó el proceso y por sus aportes de gran enriquecimiento para el trabajo.

A mi madre, por enseñarme y mostrarme el camino del trabajo con infancias. Por el préstamo de libros que fueron fundamentales para la tesis. Por su lectura, aportes y ayuda con desgrabaciones. Por su amor y cuidado siempre.

A mi padre y hermanos, por estar y acompañarme. Por los viernes de almuerzos que hicieron más liviano y compartido el proceso.

A Rodri, por ser sostén en todo momento. Por la escucha, charlas e intercambios, por su lectura y comentarios. Por el cuidado y motivación en los días más intensos y difíciles del proceso. Por los abrazos y todo lo compartido.

A Ceci, por ser guía y referente en este proceso. Amiga, hermana de todas las horas.

A Mati, Marti y Angelo, por hacer que los viernes de tesis sean también de tradición, de mates, rambla y disfrute compartido.

A Mari, por las conversaciones e intercambios a distancia, por compartir los procesos de tesis desde el otro lado del mundo y recordarme la magia siempre.

A Tichi y Flo, por las charlas profundas y académicas. Por los cuestionamientos, las preguntas y respuestas. Por estar y acompañar.

A mis amigas, por estar, compartir la vida y hacer que este proceso sea con momentos de encuentros, tan necesarios.

A Male, por hacer que los martes de escritura sean con merienda, juegos, charlas y disfrute.

A Adri, por sus aportes de gran valor para el trabajo de campo y por el préstamo de libros fundamentales para la realización del trabajo.

A Analía y Javier, por sus orientaciones y bibliografía compartida.

A mi familia, amigos, amigas y quienes acompañaron este proceso desde distintos lugares.

A mis compañeras de trabajo, por el aprendizaje cotidiano, por compartir la alegría y compromiso por la tarea.

A la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) por apoyar el trabajo de investigación.

A la UdelaR y los docentes de la Maestría por el aprendizaje de estos años.

Los procesos de aprendizaje y crecimiento son siempre colectivos y compartidos.

Aclaración para la lectura:

Este trabajo se ha elaborado con especial atención en el uso del lenguaje y expresiones que no excluyen a personas por su género. A lo largo del documento se utilizan los términos niños y niñas, Educadores y Educadoras, indistintamente como propuesta de uso equitativo e incluyente del lenguaje, adhiriendo a una perspectiva en donde sean incluidas todas las personas sin distinción de género.

Resumen

La nueva mirada hacia la niñez que marca la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN), aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por Uruguay el 28 de setiembre de 1990, refiere a niños como seres pensantes, hábiles de comunicación, capaces de formar juicios e ideas propias. Ahora bien, ¿Cómo se traducen estas concepciones a la vida social?, y ¿de qué manera esto aparece en las acciones educativas cotidianas?

Hoy en día es un hecho común referir a los niños y niñas como sujetos de derecho y a su vez con derecho a participar. Sin embargo, si se profundiza en aspectos conceptuales que hacen a esta categoría y a cómo toma cuerpo esta concepción en la realidad, se encuentran una serie de tensiones y dificultades.

Esta investigación se propuso indagar acerca de las prácticas de participación de niños y niñas en las propuestas pedagógicas de los Centros de Primera Infancia del Plan CAIF (Centros de Atención a la Infancia y la Familia), actualmente en el marco del Programa Primera Infancia de INAU (Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay).

A través de un diseño metodológico cualitativo, con participación de Educadoras, niños y niñas, se buscó identificar si son promovidas prácticas de participación infantil en las propuestas pedagógicas de los Centros de Primera Infancia seleccionados.

Se desprende de este trabajo que se encuentran diferentes concepciones y modalidades en los Centros, que dan cuenta de distintas formas y niveles que adquiere la participación infantil. A su vez, se distinguen aspectos que resultan influyentes en estas diferentes concepciones y se demuestra como niños y niñas son expertos en sus vidas, capaces de formar y expresar ideas propias, dejando ver la posibilidad para el ejercicio de este derecho desde la primera infancia.

Esta investigación no pretende arrojar certezas ni afirmaciones absolutas, pero sí aporta líneas comprensivas y reflexivas al debate en torno a la concepción de niño como sujeto de

derecho y protagonista en ámbitos educativos. Darle lugar a las voces y expresiones de niños y niñas, contribuir a repensar propuestas y escenarios pedagógicos habilitadores de prácticas participativas resulta imprescindible bajo este paradigma.

Palabras claves: participación, primera infancia, derechos, educación.

Abstract

The recent view of childhood set forth in the International Convention on the Rights of the Child (CRC), approved by the United Nations General Assembly on November 20, 1989, and ratified by Uruguay on September 28, 1990, refers to children as thinking beings, able to communicate, capable of forming their own judgments and ideas. Now, how do these concepts translate into social life, and in what way does this appear in everyday educational actions?

Nowadays it is commonplace to refer to children as subjects of rights and, in turn, with the right to participate. However, if we delve deeper into the conceptual aspects that give basis to this category and the way this idea takes shape, we find a series of tensions and difficulties.

The purpose of this research was to investigate the participation practices of children in the pedagogical proposals of the Early Childhood Centers of the CAIF Plan (Childhood and Family Care Centers), currently within the framework of the Early Childhood Program of INAU (Uruguayan Institute for Children and Adolescents).

Through a qualitative methodological design, with the participation of educators and children, we sought to identify whether child participation practices are promoted in the pedagogical proposals of the selected Early Childhood Centers.

Based on this work we conclude that there are different conceptions and modalities in the centers, which show the different forms and levels of child participation. At the same time, aspects that are influential in these different conceptions are distinguished and it is shown how children are experts in their lives, capable of forming and expressing their own thoughts and ideas, showing the possibility of exercising this right from early childhood.

This research does not intend to provide absolute certainties or affirmations, but it does contribute understanding and thoughtful lines to the debate on the concept of children as subjects of rights and protagonists in educational settings. Giving place to children's voices and

expressions, contributing to rethinking pedagogical proposals and scenarios that enable participatory practices is essential under this paradigm.

Keywords: participation, early childhood, rights, education

ÍNDICE DE CONTENIDO

Resumen.....	6
Abstract.....	8
Introducción.....	12
Presentación de la organización del documento.....	13

PRIMERA PARTE

1. Justificación de la investigación.....	15
2. Educación y Primera Infancia en Uruguay.....	19
2.1 Acerca del Plan CAIF- Programa Primera Infancia INAU.....	27
2.2 Lineamientos y concepciones planteadas desde el Programa de Primera Infancia.....	29
3. Antecedentes en la temática.....	34

SEGUNDA PARTE

4. Presentación del tema, problema y preguntas que orientan la investigación.....	39
5. Objetivos de la investigación.....	40
5.1 Objetivo general.....	40
5.2 Objetivos específicos.....	40
6. Diseño metodológico.....	40
6.1 Primera etapa: Entrevistas exploratorias.....	43
6.2 Segunda etapa: Trabajo de campo en tres Centros CAIF.....	45
6.3 Consideraciones éticas.....	49
7. Marco conceptual de referencia.....	51
7.1 Miradas y concepciones de la infancia a lo largo de la historia.....	51
7.2 Algunos hitos en la construcción socio histórica de la concepción de infancia.....	62

	11
7.3 El Derecho a la participación infantil y autonomía progresiva.....	66
7.4 Noción de participación.....	69
7.5 Participación infantil en Centros Educativos de primera infancia.....	76

TERCERA PARTE

8. Desarrollo y ejecución del trabajo de campo.....	85
8.1 Instancias de observación participante en los Centros.....	87
8.2 Técnicas de investigación con niños y niñas	88
8.3 Entrevistas realizadas.....	90
9. Presentación de resultados y líneas de análisis.....	91
9.1 Hallazgos en relación a las propuestas pedagógicas de los Centros	92
9.1.1 En relación a los equipos de trabajo.....	92
9.1.2 Espacios, ambientes, materiales y mobiliario.....	98
9.1.3 Sobre la planificación.....	106
9.1.4 Ejecución de la dinámica observada en los Centros	113
9.2 Desde las concepciones de infancia. ¿De qué imagen de niño o niña se parte?.....	124
9.3 Sobre la noción de participación y protagonismo infantil.....	131
9.3.1 Lo que niños y niñas dicen y expresan.....	138
9.4 Aportes desde la mirada de la investigadora y principales limitaciones y contribuciones de la investigación.....	146
10. Consideraciones finales.....	150
11. Palabras de cierre.....	156
12. Referencias bibliográficas y fuentes documentales	157
13. Anexos.....	164

Introducción

Este trabajo se enmarca en la Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas de la Universidad de la República, (UdelaR), la cual es de carácter interdisciplinario.

El tema de la presente investigación es la participación infantil en Centros de Primera Infancia, siendo definido como problema de investigación el ejercicio del derecho a la participación de niños y niñas en Centros Educativos de Primera Infancia, más específicamente en Centros pertenecientes al Plan CAIF (Centros de Atención a la Infancia y la Familia)¹, Programa de Primera Infancia, del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, (INAU).

Desde un diseño metodológico cualitativo con técnicas de investigación con niños, niñas y sus Educadoras, se pretende indagar en las prácticas de participación infantil en los Centros Educativos de primera infancia, e identificar y analizar si por parte de los y las Educadoras referentes son tomados en cuenta los intereses de niños y niñas para la planificación de la propuesta y organización de los espacios y ambientes del Centro.

Este trabajo parte de la concepción de niños y niñas como sujetos de derecho, con derecho a participar, capaces de formar juicios e ideas propias y protagonistas en los procesos educativos que transitan. Desde esta perspectiva es que se arrojan algunas líneas de análisis que permitan continuar pensando en el ejercicio del derecho a la participación infantil y el lugar de niños y niñas en los Centros Educativos.

Si bien se toman tres experiencias diferentes, y los resultados no pueden ser generalizables, éstas puedan contribuir a reflexionar sobre la participación infantil y las propuestas pedagógicas en los Centros. Se puede ver en esta investigación como el ejercicio de este derecho continúa generando tensiones y controversias entre los discursos predominantes y las prácticas. Las experiencias trabajadas en los tres Centros seleccionados muestran diferentes perspectivas y niveles de participación infantil.

¹ El Plan CAIF constituye una política pública de atención a la infancia y la familia, cuyo objetivo es la protección y promoción de los derechos de niños y niñas desde su concepción hasta los 3 años.

Continuar pensando en las propuestas destinadas a las infancias en Centros Educativos tiene la finalidad de enriquecerlas mediante experiencias participativas y de calidad. Para ello este trabajo toma diferentes elementos a ser considerados como influyentes en las prácticas participativas: conformación de los equipos de trabajo, organización de espacios, ambientes y mobiliario, utilización de materiales, planificación y ejecución de la propuesta. Se tomaron estos aspectos y se plantean líneas de análisis en este sentido, donde las concepciones acerca de las infancias y la participación infantil adquieren centralidad.

Presentación de la organización del documento

La presente tesis se organiza en **tres partes**: una primera donde se realiza una introducción y aproximación al tema estudiado, una segunda parte en donde se presenta la investigación y metodología de la misma y una tercera dedicada al desarrollo del trabajo de campo y líneas de análisis planteadas a partir de la presentación de resultados.

La **primera parte** se organiza en tres capítulos. El primero refiere a la justificación de la investigación, en donde se plantea la pertinencia de investigar la participación infantil en Centros educativos de primera infancia.

El segundo capítulo introduce consideraciones relevantes para el abordaje de la temática. Se hace referencia al contexto de Uruguay acerca de la educación y Primera Infancia, profundizando en presentar el Plan CAIF, Programa de Primera Infancia, en el cual se enmarca la investigación. Finalmente se plantean lineamientos que se establecen desde este Programa en relación al tema abordado.

El tercer capítulo refiere a los antecedentes en la temática estudiada, fundamentalmente en el plano nacional.

La **segunda parte** de la tesis se organiza en otros cuatro capítulos. En primer lugar, se presenta el tema y problema de investigación, seguidos de las preguntas que guían la misma.

Luego se plantean los objetivos de la investigación y se profundiza en el diseño metodológico utilizado. El mismo se desarrolla en dos apartados donde se detallan las dos etapas del proceso metodológico: entrevistas exploratorias y desarrollo del trabajo de campo con observaciones participantes, entrevistas a Educadoras y Maestras, y técnicas con niños y niñas. Se hacen referencia también a consideraciones éticas presentes en el proceso de trabajo.

En el capítulo final de esta segunda parte se desarrolla el marco conceptual de referencia. En el mismo se abordan miradas y concepciones de infancia a lo largo de la historia y se dedica un apartado a algunos hitos en la construcción socio histórica de la concepción de infancia. En los últimos tres apartados de este capítulo se profundiza en el Derecho a la participación infantil y concepto de autonomía progresiva. Finalmente se desarrolla el marco de referencia sobre la noción de participación y se aborda la participación infantil en Centros Educativos de primera infancia.

La **tercera parte** de la tesis comienza con el capítulo que refiere al desarrollo y ejecución del trabajo de campo. Este capítulo se organiza en apartados que hacen referencia a las diferentes técnicas utilizadas en el proceso.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, articulados con líneas de análisis y reflexión. En primer lugar, sobre los hallazgos en relación a las propuestas de los Centros seleccionados. En esta línea se distinguen apartados que abordan aspectos mayoritariamente descriptivos en relación a los equipos de trabajo, los espacios, ambientes, materiales y mobiliario y sobre la planificación y ejecución de la dinámica en los Centros.

Posteriormente se desarrollan líneas de análisis más conceptuales que refieren a las concepciones de infancia y nociones de participación infantil. Se dedica un apartado a profundizar en lo que niños y niñas expresan en el proceso y se finaliza este capítulo con aportes desde la mirada de la investigadora y principales limitaciones y contribuciones de la investigación

La tesis finaliza con consideraciones finales que dejan planteadas algunas conclusiones y posibles líneas de investigación futuras.

PRIMERA PARTE

1- Justificación de la investigación

Este proyecto surge en primer lugar desde el interés e inquietud personal por continuar investigando y profundizando en la etapa de la primera infancia. Particularmente desde la profesión de Trabajo Social en Centros Educativos de Primera Infancia pertenecientes al Plan CAIF, interpela el lugar que se le otorga a la participación de niños y niñas desde las prácticas educativas y propuestas pedagógicas cotidianas de los Centros.

Desde lo discursivo y desde la Convención de los Derechos del Niño, no cabe duda que los derechos del niño son de todos los niños y niñas sin distinción de edad, pero de todas formas se vuelve interesante pensar y reflexionar en torno al ejercicio de los mismos. Durante el transcurso y el proceso de aprendizaje que ha implicado el ejercicio del rol de Trabajo Social en Centros de Primera Infancia, y en vínculo con el proceso de formación académica, se desprende el interés y la pertinencia por abordar la temática de la participación infantil, y específicamente el ejercicio de este derecho, desde el entendido de que es este uno de los derechos que causa mayores controversias para el mundo adulto.

Uruguay es uno de los países que ratificó la conocida Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN), la cual, a diferencia de la Declaración de los Derechos del Niño, obliga a los Estados firmantes a llevar a cabo las declaraciones. Un aspecto que introduce como novedoso esta Convención es el principio de derecho a la participación y si bien la palabra

participación no aparece como tal, se hace referencia a la restitución de la palabra de niños y niñas de la siguiente manera:

Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional. (CDN, 1989, Artículo 12)

Queda evidenciado en este Artículo el consenso en cuanto la participación de niños y niñas, resaltando la importancia de que sean escuchados y tenidos en cuenta en los temas que les incumben. A su vez, el artículo 13 de esta Convención refiere al Derecho a la libertad de expresión, el 14 al Derecho a la libertad de pensamiento y el 17 al Derecho a ser informado.

Por otro lado, se destaca que el contexto educativo es un espacio privilegiado para el desarrollo de la participación infantil y para el aprendizaje de este derecho, oficiando como escenario esencial para promover protagonismo y un papel activo de la infancia. En este sentido también pareciera haber un consenso en considerar capacidades y potencialidades de niños y niñas, siendo éstos partícipes y protagonistas de procesos educativos. Sin embargo, muchas veces los discursos no dan cuenta de las prácticas ni las prácticas de los discursos, apareciendo una gran tensión en este sentido.

¿Son los niños y niñas realmente protagonistas en los procesos educativos?, ¿los espacios y propuestas pedagógicas son pensados desde la participación?

Existe un vasto desarrollo de propuestas pedagógicas y metodologías que plantean una mirada hacia la infancia desde esta perspectiva de derechos. Así mismo, el propio Programa de Primera Infancia, en el cual se enmarca esta investigación, pone énfasis en la importancia de la

participación y protagonismo infantil. Sin embargo, y de acuerdo a recorridos desde la propia experiencia profesional en diferentes Centros de Primera Infancia, se continúa encontrando propuestas que parecieran no integrar esta mirada o perspectiva. Existen Centros con salas donde se desarrollan propuestas únicas y dirigidas, que parten del interés del adulto por transmitir ciertos conocimientos y/o contenidos. Centros con espacios y ambientes organizados de acuerdo a necesidades de adultos, con materiales fuera del alcance de los niños y niñas, cambiadores y baños a los que únicamente acceden con ayuda, así como prácticas, acciones y enunciados que dan cuenta que aún queda mucho por hacer y reflexionar en este sentido. ¿En estos contextos se promueve la participación infantil?, ¿qué se necesita para que un Centro Educativo oficie como habilitador de participación infantil? Cabe entonces también preguntarse, ¿qué se entiende por participación?

Desde la perspectiva de la CDN y de los artículos anteriormente referidos, se puede mencionar que la participación es uno de los principios que rige esta Convención, desde el entendido y la perspectiva de que niños y niñas tienen derecho a formar opiniones, expresarlas y que sean tenidas en cuenta desde el mundo adulto. Este punto de vista enfatiza en la importancia de la transmisión de información frente a cualquier decisión que tenga relación con sus vidas, así como estrategias de escucha y consideración de sus opiniones, lo cual implica la consideración de niños y niñas en un marco de equidad respecto a los adultos.

El mencionado artículo 12 de la CDN va a introducir una transformación significativa, ya que refiere a la posibilidad de expresión de todos los niños y niñas, de acuerdo a la edad y madurez. Así pues, para que puedan expresar libremente sus opiniones, niños y niñas necesitan que los adultos dispongan oportunidades y espacios para que puedan realizarlo efectivamente, generando así el compromiso y obligación del mundo adulto de garantizar el ejercicio de este derecho.

La CDN plantea que estos derechos son para todos los niños y niñas desde el inicio de sus vidas. Se parte de la consideración de que desde los primeros meses éstos tienen capacidad para comprender su entorno y la vida que los rodea, y así expresar de diferentes formas sus propias opiniones e ideas, que irán siendo modificadas y transformadas a medida que crecen y van aprendiendo nueva información y herramientas para su manifestación. Desde esta perspectiva, se refiere a la participación como un proceso dinámico y flexible, que va adquiriendo distintas cualidades en la medida que se va ejerciendo.

Diferentes autores han profundizado en conceptualizar la categoría participación, adquiriendo ésta diferentes consideraciones y conceptualizaciones en las que se profundiza en el desarrollo del trabajo. Desde esta perspectiva de proceso, en donde a su vez el lugar del mundo adulto adquiere especial relevancia para su habilitación y efectivización, continúa siendo necesario reflexionar sobre el lugar que ocupan los adultos en la garantía de este derecho, así como el de niños y niñas en los diferentes espacios que habitan. Si bien se pueden destacar importantes avances en lo que refiere a la consideración de las infancias desde una perspectiva de derechos, cabe preguntarse: ¿de qué manera éstos son ejercidos?

Esta investigación pretende contribuir al campo de la primera infancia, desde el entendido de la importancia de la reflexión crítica, para continuar así desarrollando procesos de transformación significativos, que traigan consigo nuevas aproximaciones a esta mirada de las infancias desde una perspectiva de derechos. En este sentido el ámbito de la educación resulta privilegiado, más aún en los primeros años de vida donde el sujeto comienza a desarrollarse, las familias se encuentran cercanas y el entorno es pasible de ser modificado trabajando conjuntamente por un bien común. Es aquí donde aún queda mucho camino por recorrer.

2. Educación y Primera Infancia en Uruguay

Debido a los objetivos de este trabajo no se profundizará en la conceptualización del derecho a la Educación, pero si se vuelve pertinente referir a la misma desde una perspectiva de derecho.

La educación como derecho humano y bien público permite a las personas ejercer los otros derechos humanos. Por esta razón, nadie puede quedar excluido de ella. El derecho a la educación se ejerce en la medida que las personas, más allá de tener acceso a la escuela, puedan desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo. Esto significa que la educación ha de ser de calidad para todos y a lo largo de la vida. (OREALC - UNESCO, 2007, p.7)

La mencionada CDN, en sus artículos 28 y 29, refiere a la educación como derecho para todos los niños y niñas, desde su nacimiento y a lo largo de su vida. La Ley general de Educación del año 2008 (No. 18.437)² en su primer artículo menciona la educación como derecho humano fundamental y en su artículo 38 refiere que los primeros 6 años de vida van a tener sus propias especificidades.

Esta perspectiva ofrece una nueva mirada a la Educación, dejando de considerarla un servicio para pasar a ser concebido como un Derecho, y como tal el Estado debe garantizarlo.

A partir de esta perspectiva surgen algunos debates en torno al deber garantizar y proveer este derecho ya que en algunos países la educación, si bien es considerada un derecho, aún no es definida como una responsabilidad estatal. De todos modos, en Uruguay es deber del Estado garantizar y proveer educación para todos y todas.

No caben dudas entonces que todos los niños y niñas tienen derecho a ser educados, a recibir una educación que solamente adultos ya educados, le pueden dar. (Merieu, P, 2004) La CDN en sus artículos 5 y 6 refiere al deber de los adultos en cuanto a trabajar para el desarrollo

² Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/institucional/normativa/ley-n-18437-fecha-12122008-ley-general-educacion-0>

de niños y niñas. A su vez, los artículos mencionados, 28 y 29, al derecho a la educación y el 12 a la posibilidad de expresión. Así pues, se marca una concepción de infancia en la educación y el rol de los adultos en la misma.

Al hablar de educación resulta importante referir a ésta como interviniente en el proceso de desarrollo humano, aportándole intencionalidad. La educación no ocurriría en cualquier caso y ésta junto con la dotación genética serán claves para la constitución de los seres humanos, aportando y formando la inteligencia, identidad y subjetividad. (Faistein, G, Mayol, M. 2022)

El debate en torno a la primera infancia y la educación en esta etapa de la vida, ha tenido lugar desde hace muchos años y lo sigue teniendo hoy en día. Actualmente se reconoce a esta etapa no sólo como una etapa educativa más, sino como un período particularmente relevante. Lo que viven niños y niñas en los primeros años de su vida tiene una importancia primordial para su personalidad, para su bienestar inmediato, para su futuro. Estudios en el ámbito internacional demuestran que la experiencia vivida durante la primera infancia tiene efectos que perduran por el resto de la vida. Así pues, Cunha y Heckman (2007) presentan hallazgos que demuestran cómo la estructura cerebral que se constituye tempranamente es base para el desarrollo de habilidades en el futuro, en cuanto a aprendizaje y capacidades de adaptación social. Estos autores van a demostrar que brindar experiencias enriquecedoras desde edades tempranas sienta bases que permiten y favorecen futuros aprendizajes.

Es precisamente durante esta etapa que ocurren los mayores cambios en el cerebro humano, experimentando su mayor desarrollo. Este crecimiento cerebral depende tanto de la genética como de la experiencia, siendo el momento de máxima expresión los primeros años de vida. Mustard (2003) va a referir a estudios que observan las funciones cerebrales en edades tempranas, aportando que las mayores conexiones neuronales se dan en las primeras etapas de la vida, mediante las llamadas sinapsis, las cuales dependen de la experiencia, y transmiten impulsos eléctricos a los órganos sensoriales como oído, vista, tacto. Menciona que este proceso

se conoce como “cableado cerebral” y esta formación de sinapsis se inicia tempranamente, culminando a los dos años de edad. (Mustard, 2003, p.85)

Por lo tanto, las experiencias a las que se exponen los recién nacidos influyen directamente sobre su desarrollo cerebral y aprendizajes, observándose que experiencias no estimulantes pueden llevar a problemas en el desarrollo de habilidades y conductas sociales en la vida adulta. (Mustard, F., 2003)

La nutrición, la salud y la protección y cuidado constituyen en esta etapa los nutrientes esenciales que el cerebro necesita para poder desarrollarse. La primera infancia es un periodo corto y muy dinámico. En su transcurso, cualquier trastorno que afecte la salud, la nutrición o el desarrollo puede acarrear problemas que persistirán. (Arroyo, Á., 2012, p. 42)

En este sentido, para la concreción del desarrollo de un Estado, atender y respetar a la infancia se vuelve crucial, y la inversión oportuna en esta etapa provoca desarrollo social para el país.

Desde UNICEF se apunta a un enfoque integral del desarrollo de la primera infancia, lo cual implica reforzar vínculos entre los niños, niñas y sus familias, así como una evaluación constante de la eficacia de las instituciones y servicios que se destinan a esta población.

El desarrollo temprano de cada niño está relacionado con el del conjunto de una sociedad, por lo que invertir en programas de educación y cuidado de la primera infancia es el comienzo natural de las políticas y programas de desarrollo humano. La inversión en esta etapa educativa a nivel mundial sólo representa el 14% de lo asignado a la educación primaria, pese a que su retorno es el más elevado, tanto en términos de desarrollo personal, social y económico. (OREALC - UNESCO, 2007, p. 86)

Uruguay, en lo que respecta al acceso a la educación en primera infancia, se encuentra muy avanzado respecto a la región. Se menciona como hito la creación en nuestro país del primer

jardín de infantes de América Latina, en el año 1892. Y a partir de la década del noventa se observa un incremento en lo que respecta la accesibilidad a la educación inicial, con importante presencia del sector público, lo cual implica también un incremento del gasto social destinado a la primera infancia.

Desde ese entonces, se pueden observar diferentes acciones desarrolladas en Uruguay, que dan cuenta del interés y prioridad del Estado, con sus diferentes gobiernos de paso, en atender y brindar recursos para la atención en esta etapa de la vida.

En el año 2008 fue presentada la Estrategia Nacional para la Infancia y Adolescencia (ENIA) 2010-2030³, propuesta que fue impulsada desde el Gobierno Nacional del momento, desde el Comité de Coordinación Estratégica para la Infancia y la Adolescencia (CCE), organismo que, mediante el Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, agrupa a las instituciones públicas con responsabilidad en las políticas vinculadas a la infancia y la adolescencia. También participaron en este proceso otras instituciones, en particular la Asociación Nacional de Organizaciones No Gubernamentales orientadas al desarrollo (ANONG), y el Sistema de Naciones Unidas en Uruguay. Entre agosto y octubre de 2008, el CCE convocó a un espacio de discusión e intercambio con el fin de definir objetivos y lineamientos estratégicos del país para el diseño y la formulación de políticas públicas destinadas a la infancia y la adolescencia, en un periodo a largo plazo (2020-2030). Cabe destacar que se parte de la normativa internacional mencionada, sobre derechos de los niños y los adolescentes, que establece la CDN. A su vez, en esta estrategia y tomando como relevante el derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes, se toma en cuenta la consulta realizada denominada “Opino y vale”⁴, a cargo de la Asociación Nacional de Organizaciones no

³ Disponible en: <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/4161/estrategia-nacional-infancia-adolescencia-enia-2010-2030-bases-su-implementacion>

⁴ Consulta nacional de niños y adolescentes “Opino y vale” realizada por la ANONG y el Comité de los Derechos del Niño en el marco de la ENIA 2010-2030, con el apoyo de UNICEF e INFAMILIA-MIDES. Noviembre 2008.

Gubernamentales para el Desarrollo (ANONG) y el Comité de los Derechos del Niño, donde se recogen opiniones de niños, niñas y adolescentes de Uruguay.

En el mencionado documento se plantea que en Uruguay se observan avances relevantes hacia la universalización de la atención en Educación Inicial. En ese entonces ya había sido alcanzada en nivel de 5 años y posteriormente se extiende a los 4 años con la Ley de Educación del 2008. A su vez plantea que se ha evolucionado en la educación de la primera infancia en contextos de pobreza, con incremento en la cobertura y estableciendo criterios de calidad universales.

Se desprende también de este documento que, a partir del 1995, Uruguay presenta un Gasto Público Social (GPS) destinado a la infancia que tiende a crecer, se interrumpe parcialmente durante la crisis económica del año 2002 y se acelera a partir del año 2005.

En este documento se plantean metas a alcanzar a 2030, como por ejemplo la universalización de la atención educativa desde los 3 años y la ampliación de cobertura para la primera infancia, entre otras. En este sentido se destaca que, si bien se tiende a continuar ampliando la cobertura de atención a los 3 años a nivel público, ésta aún no es universal.

Otro hito en Uruguay, importante de mencionar en el ámbito de la Primera Infancia, se produce en el año 2015 con la creación desde el gobierno del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC), con la Ley N° 19.353⁵. El mismo se plantea como objetivo generar un modelo de responsabilidad compartida de los cuidados entre las familias, el Estado, la comunidad y el mercado. En el periodo 2015-2020 las poblaciones objetivo del SNIC han sido primera infancia (niños y niñas menores de 3 años), personas mayores de 65 años en situación de dependencia y en personas con discapacidad en situación de dependencia. También se apunta a los y las cuidadoras y su marco laboral y profesional.

⁵ Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/institucional/normativa/ley-n-19353-fecha-08122015-creacion-del-sistema-nacional-integrado-cuidados>

En lo que respecta específicamente a la infancia, la cual aparece en el SNIC como prioridad, se puede decir que con su creación se logra una mayor articulación entre los distintos organismos vinculados a la primera infancia, realizándose acciones con énfasis en la atención en salud en esta etapa, desde el embarazo hasta los primeros años de vida, así como también en lo vinculado a la educación⁶.

En la actualidad en Uruguay existen diferentes universos de atención a niños de 0 a 5 años. De acuerdo al Artículo 97 de la mencionada Ley General de Educación N°18.437 y el Artículo 176 que lo sustituye en la reciente Ley de Urgente Consideración N°19.889⁷, todas las instituciones que desarrollen actividades con niños y niñas de 0 a 5 años deberán estar autorizadas para funcionar por los organismos competentes, actualmente Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) o INAU.

En este marco se distinguen diferentes modalidades de atención para esta etapa:

- Bajo la órbita de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) de ANEP: Jardines públicos para niños y niñas de 3, 4 y 5 años.
- Bajo la órbita de INAU; Centros de Primera Infancia Privados (CPIP)⁸; Centros de atención a la infancia y la familia (CAIF)⁹, Centros Nuestros Niños (NN)¹⁰, Centros SIEMPRE¹¹, y Centros de atención a la primera infancia (CAPI)¹².

El Plan CAIF, continúa siendo una de las Políticas principales de atención a la Infancia y la familia, la cual cumple un papel fundamental como garante de derechos. En este sentido es

⁶ Disponible en: <https://www.gub.uy/sistema-cuidados/>

⁷ Disponible en: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes/ley/19889>

⁸ Centros Privados para niños y niñas entre 0 y 5 años.

⁹ Centros de atención para niños entre 0 y 3 años. Se profundiza en esta modalidad en el desarrollo del trabajo.

¹⁰ Gestionados por INAU desde 2016. Centros que integran a las familias en la comunidad y contribuyen al desarrollo de niños y niñas de 6 meses a 3 años.

¹¹ Espacios de educación y cuidados con Sindicatos y Empresas (SIEMPRE) son servicios dirigidos a la infancia y la familia que implican un acuerdo de corresponsabilidad entre el actor privado (empresa, sindicato o centro educativo), la comunidad y el Estado.

¹² Centros que ofrecen atención diaria a niños y niñas menores de 3

que se vuelve relevante continuar reflexionando sobre las prácticas en el marco de estos Centros educativos.

Cuando se refiere a la educación en primera infancia, en el marco de Centros de primera infancia, se debe tener en cuenta que se asume la educación y el cuidado desde criterios y fundamentos pedagógicos. En esta línea resulta interesante referir a aportes recientes de Fairstein y Mayol (2022), quienes van a hablar de una pedagogía desde el jardín maternal, refiriéndose a características propias de estos Centros para la primera infancia. Las autoras plantean:

Es escuela porque asume la educación y el cuidado en la primera infancia desde criterios y fundamentos pedagógicos, desde un posicionamiento ético, que es profesional y es político. Eso lo diferencia de prácticas como la crianza familiar, el cuidado de niños e incluso la estimulación temprana en función de sus propósitos, contenidos y estrategias. (Fairstein y Mayol 2022, p. 37)

La acción educativa constituye una práctica social y política y estará guiada por propósitos y criterios de carácter público.

Así pues, los criterios y lineamientos de los Centros pertenecientes al Plan CAIF están dados desde la política pública nacional, desde la cual se establece para los Centros CAIF y para todos los Centros de atención en Primera Infancia, la utilización del Marco Curricular¹³ para la atención y educación de niños y niñas uruguayos, desde el nacimiento hasta los seis años.

A partir de la mencionada Ley General de Educación N°18.437¹⁴, se crea el Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (CCEPI), estableciendo su integración interinstitucional con representantes del Ministerio de Educación y Cultura, del Consejo de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), del

¹³ Disponible en: <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Marco%20curricular%200%20a%206.pdf>

¹⁴ <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/institucional/normativa/ley-n-18437-fecha-12122008-ley-general-educacion-0>

Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), del Ministerio de Salud Pública (MSP), de Educadores y Educadoras en primera infancia y de los Centros de Educación Infantil Privados (Art.99). (Marco curricular 0-6, 2014: p.1). Éste, junto con Uruguay Crece Contigo elaboran el mencionado Marco Curricular en el año 2014.

En este contexto es que se considera pertinente la vinculación de los diseños curriculares vigentes¹⁵ generando un marco que propone la construcción de una visión de país, con una mirada unificada acerca de la primera infancia, que asegura una continuidad educativa desde el nacimiento hasta los seis años de vida para todos los niños y niñas.

La coherencia y la progresión curricular durante la primera infancia favorecen una secuencia formativa de calidad que permite establecer las bases afectivas, morales, cognitivas y motoras que posibilitan los aprendizajes desde el inicio de la vida. Se entiende que promover el desarrollo integral y los aprendizajes esperados para la etapa comprendida entre el nacimiento y los seis años facilita la continuidad con la etapa siguiente que comparte los mismos principios de un niño sujeto activo que construye sus aprendizajes. (Marco curricular 0-6, 2014, p.8)

Se vuelve también importante mencionar la publicación realizada y difundida desde el mencionado SNIC: “Indicadores de evaluación de calidad de centros de educación y cuidados para niños y niñas de 0 a 3 años”¹⁶. Este documento presenta una síntesis de los procesos que se siguieron para la creación de los Indicadores de Calidad de los servicios de atención a niños y niñas de 0 a 3 años en Uruguay (IEC 0-3). El mismo fue de difusión entre los Centros Educativos de primera infancia en el año 2019. En esta publicación se desarrollan indicadores para evaluar

¹⁵ Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses, iniciado en el año 2005 y publicado en el 2006, liderado por el Ministerio de Educación y Cultura y el Programa de Educación Inicial y Primaria, publicado en el año 2008 por la Administración Nacional de Educación Pública – Consejo de Educación Inicial y Primaria (ANEP CEIP). <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Marco%20curricular%200%20a%206.pdf>

¹⁶ Disponible en: <https://www.gub.uy/sistema-cuidados/comunicacion/publicaciones/indicadores-evaluacion-calidad-centros-educacion-cuidados-0-3-anos>

la calidad de atención en los Centros, demostrando un interés por continuar trabajando y apostando a la calidad de atención en los Centros Educativos de primera infancia.

2.1 Acerca del Plan CAIF- Programa de Primera Infancia

El Plan CAIF (Centros de Atención a la Infancia y la Familia), desde 1988 constituye una política pública intersectorial de alianza entre el Estado, Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) e Intendencias Municipales, que tiene como objetivo garantizar la protección y promover los derechos de los niños y las niñas desde su concepción hasta los 3 años, priorizando el acceso de aquellos que provienen de familias en situación de pobreza y/o vulnerabilidad social, a través de las modalidades urbanas y rural. (Centros de Atención a la Infancia y la Familia, Instituto del Niño y Adolescente de Uruguay [CAIF, INAU], 2018)

Cabe señalar que el Plan CAIF es sustentado mediante la articulación entre el Estado y la Sociedad Civil, organizada a través de Asociaciones Civiles. A su vez la Secretaría Ejecutiva del Plan CAIF coordina con instituciones públicas: el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, el Ministerio de Desarrollo Social, el Instituto Nacional de Alimentación, el Ministerio de Salud Pública, las Intendencias Municipales, la Administración Nacional de Enseñanza Primaria y del Ministerio de Educación y Cultura. "El apoyo interinstitucional, eficazmente permite un enfoque integral del problema social". (Bove, M. 2002, p. 3)

En esta línea se destaca la descentralización que posee el Plan, siendo que niveles de capacidad de gestión en distintos espacios, son delegados a los Comités Departamentales.

Pueden gestionar los Centros CAIF grupos de personas que conforman una Organización Sociedad Civil con Personería Jurídica vigente, aprobada por la autoridad competente y con objeto social acorde a los fines del Plan CAIF - INAU. Las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), pueden ser: Asociaciones Civiles, Fundaciones, Cooperativas de Trabajo. (Plan CAIF, "Un lugar para crecer, desarrollarse y aprender jugando" [Folleto], s.d)

Desde el Plan CAIF, la intención es:

Contribuir al fortalecimiento de políticas públicas intersectoriales de intervención socioeducativas en la infancia de 0 a 3 años, que brinden a todos los niños de nuestro país propuestas de alta calidad educativa en las instituciones de atención a los mismos. Contribuyendo a la mejora de las condiciones de vida de niños, niñas y sus familias especialmente a aquellos que viven en condiciones de mayor vulnerabilidad social (CAIF, INAU, 2018)

La propuesta apunta al desarrollo integral de niños y niñas, mediante modalidades educativas para éstos y sus familias. En esta línea, se parte de una mirada interdisciplinaria. Cada Centro está conformado por un equipo de trabajo con integrantes de diferentes disciplinas: Maestras o Maestros referentes, Educadores y Educadoras en primera infancia, Psicólogos, Trabajadores Sociales, Psicomotricista, Educador alimentario, Auxiliar de servicio y Coordinador de gestión. Desde el equipo se planifica y se desarrolla un Proyecto Institucional donde se plantean objetivos y acciones a desarrollar, de acuerdo a las características y contexto de cada Centro.

El Plan cuenta con el Programa de Experiencias Oportunas dirigido a niños de 0 a 24 meses, que busca promover el desarrollo integral y el fortalecimiento del vínculo con los adultos referentes. Para niños y niñas de 2 y 3 años, la atención diaria se da en el marco del Programa de Educación Inicial, mediante una propuesta pedagógica que se basa en el Marco Curricular mencionado anteriormente. Se brinda también un programa alimentario nutricional, de promoción y cuidado de la salud, así como lineamientos de trabajo dirigido al desarrollo de las potencialidades de los adultos en el marco de las familias y sus comunidades. El trabajo en los Centros se complementa con intervenciones que se realizan en el hogar.

Cabe destacar que existen diferentes estructuras de Centro de acuerdo a la cantidad de niños y niñas que se atienden. A partir del año 2015 se definieron nuevas estructuras de organización.

Tipos de Centro:

Convenio	Tamaño de centros	Edades a atender	Mínimo de niños y familias atendidos
Tipo A	Muy chico	0 a 2 años	36
Tipo B	Chico	0 a 2 años	72
Tipo C	Mediano	0 a 2 años	108
Tipo D	Grande	0 a 2 años	144
Tipo E	Muy chico	0 a 3 años	48
Tipo F	Mediano	0 a 3 años	96
Tipo G	Grande	0 a 3 años	144

Tabla 1. *Tipos de Centro, 2016.*

Disponible en: <https://caif.inau.gub.uy/documentos/item/214-estructura-organizativa-de-los-centros-caif>

2.2 Lineamientos y concepciones planteadas desde el Programa de Primera Infancia

Teniendo en cuenta que el desarrollo de este trabajo se produce en el marco de Centros Educativos pertenecientes al Plan CAIF, resulta imprescindible referir a concepciones y lineamientos que se plantean desde el Programa Primera Infancia, en el cual se enmarcan dichos Centros. Durante el proceso de exploración bibliográfica y realización de entrevistas exploratorias a informantes calificados dentro del Programa, se visualiza que no existen documentos que aborden específicamente la temática de la participación infantil. De todas formas, si se pueden encontrar diferentes documentos elaborados desde el Plan CAIF y Programa Primera Infancia,

así como guías e instrumentos utilizados, donde se distingue una postura ética y política que lo sustenta.

Como se mencionó anteriormente el Marco Curricular utilizado en todos los Centros de primera infancia se vuelve de gran relevancia para el desarrollo de este trabajo, por ser el documento de referencia utilizado en los Centros, en donde se plantean concepciones y posicionamientos éticos y políticos en relación a la infancia. A su vez, se plantean áreas, categorías y ejes de referencia para la planificación pedagógica.

Según este marco,

El niño / la niña es un sujeto de derechos, una persona proactiva, portadora de un rico potencial y dotada de iniciativa, con capacidad para realizar sus propias opciones en los procesos personales de desarrollo y aprendizaje, en relación con personas adultas, pares, objetos y el entorno natural y cultural del cual forma parte. (Marco curricular 0-6. 2014, p.12)

A su vez se establece que las acciones que se desarrollen deben partir del conocimiento y respeto de sus derechos, sus tiempos y necesidades, propiciando espacios en donde primen el juego y disfrute. “La educación en la primera infancia se implementa en base a propuestas lúdicas, con intencionalidad pedagógica, realizando intervenciones oportunas, valorando las iniciativas e hipótesis de niños y niñas como punto de partida para promover aprendizajes deseables.” (Marco curricular 0-6. 2014, p. 14).

Por otro lado, recientemente fue difundido desde el Programa de Primera Infancia, INAU, el documento “Centros de cuidados y atención a la Primera Infancia. Acompañando el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas de 0 a 36 meses” (2022), elaborado por el equipo del Área de Desarrollo Programático, con Telles, Ren, Urtubey et al, como autores.

Su elaboración surge a partir de la necesidad identificada de contar con herramientas teórico-prácticas, que promuevan la reflexión sobre la tarea cotidiana de los profesionales de la primera infancia.

Este documento plantea la concepción de infancia que promueve el Programa de Primera Infancia, así como diferentes enfoques sobre educación, desarrollo infantil, prácticas de crianza, entre otros. A su vez, toma aspectos del mencionado Marco Curricular, que se utiliza en los Centros, así como consideraciones y características que deben reunir los Centros para ofrecer propuestas que favorezcan el desarrollo de niños y niñas.

Desde el Programa de Primera Infancia de INAU se promueve reconocer al niño como sujeto de derechos, así como las necesidades e intereses acordes a su edad. En suma, sujeto de posibilidades y capacidades; seres humanos singulares. (Telles, Ren, Urtubey et al, 2022)

A su vez, se plantea una mirada a la educación desde un proceso multidimensional, que se da entre la producción y reproducción, entre el reconocimiento de la capacidad de crear y aprehender, en relación con otros. En esta línea se menciona que la finalidad de la educación infantil será contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de niños y niñas, desde una mirada de corresponsabilidad entre las familias, el Centro y la comunidad. (Telles, Ren, Urtubey et al, 2022)

En este documento se mencionan una serie de capacidades, funciones y tareas de los Educadores de los Centros, entre las cuales se menciona promover la participación, la actividad y el protagonismo del niño en la vida cotidiana. Este aspecto adquiere gran relevancia para el desarrollo de este trabajo. También se enfatiza en la importancia de identificar las necesidades e intereses de los niños en general y de cada niño en particular y responder en forma adecuada. Asimismo, se exponen lineamientos en las modalidades de trabajo, donde se explicita la importancia de preparar escenarios para explorar, transformar y descubrir, para el juego y la expresión creativa. (Telles, Ren, Urtubey et al, 2022)

De acuerdo a los objetivos de este trabajo dicho documento se vuelve central y de gran relevancia, ya que menciona características y condiciones necesarias en los Centros de acuerdo a sus espacios, mobiliarios, materiales etc. Aspectos que se abordan en el desarrollo del texto, ya que guardan estrecha relación con el marco referencial teórico de esta investigación.

Por otro lado, Alicia Rodríguez en el 2006, en su texto “Abordaje Comunitario en los Centros CAIF y Participación Comunitaria”, plantea:

En primer lugar, partimos de la base de la oportunidad de acceso a un servicio de calidad que otorgue el espacio para el juego, para el placer y el disfrute junto con otros, y en donde se generen vínculos educativos que fomenten la participación y la construcción de una autonomía progresiva en los niños. (Rodríguez. 2006, p.25)

La autora, en este documento del Plan CAIF, refiere a la importancia de garantizar el derecho a la participación de niños y niñas, habilitando la expresión de necesidades, intereses, sentimientos, opiniones. En definitiva, se pretende escuchar su voz en el más amplio de los sentidos. Esta habilitación de la escucha supone, sobre todo en los más pequeños, una decodificación y una interpretación de esas expresiones. Estas posibilidades de opción e iniciativas de los niños y niñas, deben estar presente en las diversas situaciones que se presenten en el Centro: instancias de juego, escucha de cuentos, paseos, momentos con distintos adultos referentes, en el momento de la alimentación etc.

Resulta también un aporte remitir a la Guía de Observación de la calidad de las prácticas educativas en sala, planteada desde el Plan CAIF en el año 2011. Ésta apunta a guiar las observaciones en los Centros y establecer en qué grado se encuentran presentes conductas y situaciones ambientales necesarias para ofrecer un programa de calidad a los niños.

La pauta que plantea el documento se estructura en torno a dos grandes ámbitos de la práctica educativa:

En primer lugar: la interacción del adulto con los niños, en donde se refiere a la comunicación verbal y no verbal, y al adulto como referente del grupo de niños y niñas.

Los indicadores a observar son: si hay conversaciones, si se combina el lenguaje dirigido al grupo y a los niños y niñas de forma individual, el estímulo de las conversaciones entre ellos, así como las respuestas oportunas frente a preguntas. También si las instrucciones del adulto se adecuan al nivel de comprensión de los niños y si el adulto elabora preguntas. Otros indicadores refieren a si el adulto logra captar el interés del grupo a través de métodos positivos, si tiene expresiones de afecto con los niños y niñas, si está alerta al grupo y a los niños en particular, a poner límites cuando se ve afectada la convivencia del grupo, si estimula relaciones de colaboración al interior del grupo y si regula de manera equilibrada su participación y la de los niños en la interacción del grupo.

En segundo lugar: la orientación de la práctica hacia el aprendizaje, en donde la pauta refiere a la planificación, al espacio y materiales, y a las oportunidades de acción de los niños y niñas.

Los indicadores de la planificación refieren al registro de la planificación de actividades del día y al conocimiento de la misma por parte del adulto referente. Se observa si se combinan actividades de formación de hábitos para la vida, desarrollo de habilidades específicas y recreativas de manera equilibrada. A su vez se enfatiza en la utilización de los instrumentos de Evaluación para la planificación y si el adulto que trabaja directamente con los niños y niñas sabe hacia qué objetivo está orientada la actividad pedagógica que implementó.

En cuanto al espacio los indicadores tienen que ver con la organización del mismo, si contempla áreas o zonas de actividades diferenciadas, si existen materiales disponibles para que los niños y niñas jueguen, hagan construcciones (cajas, tarros, cubos, bloques, etc.), para que desarrollen el lenguaje (objetos, libros, revistas, periódicos, títeres), para que imiten y dramaticen, hagan representaciones graficas (lápices, papeles, tizas, pinturas, tierra de color, etc.) Por último,

refiere a si la disposición del mobiliario y los materiales en el espacio permiten un manejo autónomo de los niños y niñas.

Se plantea la observación de desplazamientos autónomos en niños y niñas, la interacción con otros niños de manera espontánea, la experimentación con materiales, interacción con el adulto, realización de una actividad pedagógica dirigida por el adulto y si se estuvo expuesto a un ambiente propicio para el desarrollo de la creatividad.

En estos documentos se encuentran lineamientos y disposiciones en torno a la participación y la calidad de las propuestas en el marco del Plan CAIF, en los que se destacan instancias de capacitación y jornadas de intercambio. Se puede entonces afirmar que la formación continua es un pilar fundamental de esta política de atención a la infancia y la familia.

3. Antecedentes en la temática

La temática de participación infantil es de creciente interés en la investigación social y ha sido abordada por diversos autores desde la última década del siglo XX hasta la actualidad. Se trata de una categoría compleja que puede ser entendida desde diversas perspectivas y concepciones. A su vez, históricamente ha sido una tarea llevada adelante desde las voces y miradas del mundo adulto.

A nivel internacional encontramos una vasta producción teórica acerca de la categoría participación y se han llevado adelante diversas investigaciones en relación a la temática. Se destacan autores que trabajan el tema y que serán desarrollados en el marco conceptual de este trabajo como Clark y Moss, (2005, 2011), Hart, (1993 y 1997), Lancaster (2006), Lansdown (2001; 2005; 2011), Trilla y Novela (2001); Reddy y Ratna, (2002); Alfageme, (2003); entre otros.

Estos autores han realizado trabajos muy significativos y relevantes en cuanto a implementación de métodos e instrumentos para favorecer la participación infantil y recoger voces de niños y niñas en diferentes ámbitos de sus vidas. A su vez, investigaciones refieren al

protagonismo y participación de la infancia, demostrando que niños y niñas tienen sus propias ideas, percepciones y propuestas en relación a sus vidas y particularmente en la educación. Por lo tanto, se puede decir que niños y niñas son expertos en sus vidas. (Clark y Moss, 2005, 2009; Clark, 2017)

Esta investigación se remite a mencionar específicamente del plano internacional estudios llevados adelante por Argos, Castro y Ezquerria (2011; 2011; 2015; 2016), los cuales han sido de importante referencia para el desarrollo de este trabajo. Estos autores toman la idea de niños y niñas como investigadores, realizando estudios donde éstos participan activamente y de forma consciente y voluntaria. A su vez, se centran en la participación infantil en el ámbito educativo, al cual refieren como determinante y privilegiado para el ejercicio de los procesos de participación.

Sin embargo, a los efectos de esta investigación, se toman estudios de Uruguay, donde se continúa encontrando vacíos y escasa producción académica en lo que se refiere a investigaciones con niños y niñas en etapa de primera infancia,

Si se remite al plano de la investigación se puede destacar que las investigaciones que incluyen participación de niños y niñas son en su mayoría con éstos en edad escolar. Aún queda mucho por investigar y profundizar en lo que respecta a la primera infancia.

A continuación, se mencionan algunos estudios que han aportado en la temática, para luego referir a consideraciones específicas del Programa de Primera Infancia, INAU, en el cual se enmarca dicha investigación.

Al poner foco en esta etapa, en primer lugar, se destaca el aporte de Darío De León, quien, en su tesis de Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas, de la Universidad de la República: "Participación infantil: el centro de educación inicial como ámbito de participación" (2012) se propuso identificar y analizar las condiciones que favorecen el desarrollo de la participación infantil en un Centro de Educación Inicial Público. Este estudio analiza la relación

entre las concepciones que tienen las Maestras acerca de la infancia, de la participación infantil y su desarrollo. Identifica y analiza competencias de las Maestras que favorezcan los procesos participativos, así como modalidades vinculares entre niños, niñas y adultos. A su vez, se centra en analizar las condiciones institucionales, en el caso de estudio, para favorecer las modalidades participativas. Se trata de un estudio de caso desarrollado en un Jardín público de Educación Inicial de Montevideo, Uruguay. El estudio parte de la idea de la Educación Inicial como espacio propicio para favorecer la participación infantil.

Este trabajo adquiere relevancia ya que aporta diversas líneas de investigación sobre las características del proceso de participación de niñas y niños en Educación Inicial, así como constituirse en un medio privilegiado brindando oportunidades para el ejercicio de este derecho. En el estudio se ven reflejadas las características de proceso que la participación adquiere, en donde niños y niñas van paulatinamente aprendiendo a ejercer sus derechos en vínculo e interacción, y donde las Maestras van experimentando y adquiriendo diferentes competencias que permitieron ir habilitando procesos de participación. En esta línea, dicha investigación menciona algunas competencias y habilidades que podrían habilitar procesos participativos. A su vez, también deja ver la coexistencia de diferentes concepciones y paradigmas sobre la infancia en la actualidad.

Recientemente, en el año 2022, Analía Duarte presentó su investigación, también materializado en tesis de Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas, de la Universidad de la República: “¡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”. Se trata de un estudio que se realizó con niños y niñas de 3 años de Jardines de Infantes Públicos de Montevideo y Canelones. Se propuso visibilizar cuáles son las percepciones y opiniones que tienen los niños y niñas de 3 años en relación a sus necesidades de desarrollo y crecimiento. Se destaca lo innovador de este trabajo en lo que refiere a investigaciones con participación de niños

y niñas en etapa de Primera Infancia, siendo éste de gran aporte en Uruguay. En este sentido este estudio se vuelve fundamental e importante antecedente en lo que refiere a los objetivos y líneas trabajadas en esta investigación, ya que plantea una investigación con niños.

Esta investigación da cuenta cómo niños y niñas son capaces de identificar sus necesidades de desarrollo y formular y expresar opiniones respecto a ellas. Evidencia como niños y niñas son personas activas en sus vidas y con gran capacidad para expresar sus necesidades y opiniones. Por otro lado, la investigación pone énfasis en la importancia de un perfil específico de adultos sensibles a esta escucha de la infancia, que pone a niños y niñas como centro de su desarrollo y garantice su derecho a ser escuchado.

A su vez, otras iniciativas en Uruguay pretenden dar lugar a las voces de niños, niñas y adolescentes, mediante diferentes proyectos que buscan estimular y favorecer el derecho a la participación. El Programa de Participación Infantil y Adolescente de INAU (PROPIA) es un programa que tiene como objetivo promover el conocimiento y ejercicio del derecho a la participación. Desarrolla propuestas donde se da lugar a la participación de niños, niñas y adolescentes del país, a través de diferentes proyectos y actividades. Este programa además cuenta con un Consejo Asesor y Consultivo (CAC) conformado por adolescentes entre 13 y 17 años, representantes de cada Departamento del país. Éste asesora y realiza sugerencias al Directorio de INAU, en lo referido a la implementación de políticas públicas de Infancia y Adolescencia. Representan y vehiculizan inquietudes y temas planteados en grupos de niños, niñas y adolescentes, coordinando con el equipo central del PROPIA para llevar adelante diferentes propuestas del Programa.

Desde allí en los años 2018 y 2019 se realizó la Consulta Nacional a niños, niñas y adolescentes sobre espacios públicos, acceso a bienes culturales y derecho a la ciudad:

“Nosotr@s y nuestro entorno. Qué opinan niñas, niños y adolescentes sobre el espacio público y sus derechos”¹⁷.

Por otro lado, específicamente en el Programa de Primera Infancia, INAU, se destaca que si bien no existen publicaciones que refieran específicamente a la participación infantil, si se encuentran experiencias y documentos dónde ésta se aborda en diferentes sentidos.

Así pues, se menciona las experiencias de los Clubes de Ciencias que se desarrollaron durante varios años en el marco del INAU¹⁸. Se han realizado Ferias Regionales, en donde se busca compartir encuentros y experiencias de diferentes proyectos de ciencias llevados adelante en los Centros de Primera Infancia. Desde publicaciones realizadas, a partir de estas experiencias, se plantea que los proyectos formulados en cada Club de Ciencia parten de una concepción de la Primera Infancia con potencialidades y derechos. Se plantea que niños y niñas sean protagonistas de sus aprendizajes, desarrollándose proyectos que partan de sus intereses.

Por otro lado, el Programa de Primera Infancia, INAU, ha realizado diferentes publicaciones en donde se puede visualizar algunas ideas referidas a la participación infantil. A su vez, el referido Marco Curricular de 0 a 6 años, utilizado en todos los Centros del país, así como documentos y guías que se impulsaron desde el Programa, que contienen marcos y concepciones en este sentido.

¹⁷ Consulta disponible en sitio web del PROPIA- INAU
https://inau.gub.uy/content_page/item/82-programa-de-participacion-infantil-y-adolescente-propia

¹⁸ Publicación realizada sobre Club de Ciencias disponible el Página de Plan CAIF:
<https://caif.inau.gub.uy/documentos>

SEGUNDA PARTE

4. Presentación del tema, problema y preguntas que orientan la investigación

El tema de la presente investigación es la participación infantil en Centros de Primera Infancia, siendo definido como problema de investigación el ejercicio del derecho a la participación de niños y niñas en Centros educativos de Primera Infancia, más específicamente en Centros pertenecientes al Plan CAIF, Programa de Primera Infancia. Se busca indagar en las prácticas participativas de niños y niñas en los Centros Educativos de primera infancia e identificar y analizar si por parte de los y las Educadoras referentes son tomados en cuenta sus intereses para la planificación de la propuesta y organización de los espacios y ambientes del Centro.

A partir de este problema, se desarrollan las preguntas de investigación de la tesis, siendo la pregunta central la siguiente: **¿De qué manera se incorporan las nociones de participación infantil en las propuestas pedagógicas llevadas adelante en los Centros de Primera Infancia?**

Surgen también como preguntas complementarias: ¿desde qué concepción de infancia se parte en los Centros seleccionados? ¿qué aspectos son tomados en cuenta por parte de los y las Educadoras a la hora de la planificación pedagógica?, ¿son los niños y niñas realmente protagonistas de los procesos educativos?, ¿de qué manera son escuchados en sus diversas formas de comunicación, manifestación y expresión?, ¿los espacios y ambientes son pensados como espacios de participación?

5. Objetivos de la investigación

5.1 Objetivo general: Indagar acerca de las prácticas actuales de participación de niños y niñas en las propuestas pedagógicas de los Centros de Primera Infancia del Plan CAIF en Montevideo.

5.2 Objetivos específicos:

-Identificar y analizar si son tomados en cuenta los intereses de los niños y niñas para la planificación y organización de los espacios y ambientes de los Centros seleccionados.

-Identificar y conocer las concepciones acerca de la infancia que predominan en los Centros seleccionados.

-Conocer los puntos de partida de las planificaciones pedagógicas llevadas adelante por las Educadoras de los Centros seleccionados.

-Observar y analizar la organización y dinámica de los espacios interiores y exteriores en los Centros seleccionados.

-Conocer temáticas de interés de niños y niñas con quienes se lleve adelante la Investigación de los Centros seleccionados.

6. Diseño metodológico

Dada la naturaleza del problema de investigación definido, se empleó una metodología de carácter cualitativo.

La pertinencia del enfoque cualitativo se sostiene sobre la necesidad de integrar la perspectiva de los actores involucrados en la investigación, es decir, la de los Educadores o Educadoras que trabajan y llevan adelante las propuestas en los Centros y la de los propios niños y niñas.

Diversos autores coinciden en destacar que la investigación cualitativa no debe entenderse como representación de la realidad, más bien, la investigación funciona como un proceso constructivo (Sisto, 2008). Es importante tener en cuenta que tanto el investigador como el investigado ponen en juego su subjetivación, historia, cuerpo, en definitiva, participan con su ser situado y concreto en el proceso de investigación.

La investigación como un encuentro entre sujetos, no el análisis monológico de cosas muertas, en que el único que tiene voz es el investigador (sus instrumentos, sus percepciones, sus categorías), la investigación social debe ser una investigación dialógica: un encuentro activo entre sujetos subjetivándose. (Sisto, 2008, p. 124)

Cabe destacar que, al no tomar una muestra significativa desde el punto de vista estadístico, los datos no podrán ser generalizables a todos los Centros de Primera Infancia, obteniéndose una muestra no probabilística. Se parte de la concepción de la participación como derecho humano, entendida como un proceso que dependerá en gran medida de la experiencia y habilitación, que a medida que se desarrolla conduce a niveles superiores de competencia, lo que a su vez incrementa la calidad de la participación. En esta línea si bien las experiencias y habilitaciones a la participación de cada niño o niña en sus contextos familiares y barriales serán diferentes, se limita a tomar e indagar acerca del proceso únicamente en el ámbito educativo, entendiéndose que si el entorno, las experiencias y los referentes educativos acompañan, apoyan y habilitan ese proceso, este derecho podrá ser garantizado y ejercido por todos los niños y niñas.

Esta investigación supone la participación de niños y niñas de salas nivel 3 años, así como también de sus Educadoras referentes. Se parte de la concepción de que la edad biológica no determina la posibilidad de expresión y comunicación de niños y niñas; existiendo diversos tiempos de maduración y desarrollo, así como diferentes formas de expresión y de lenguajes desde el momento del nacimiento. De todas formas, se plantea seleccionar grupos de nivel 3

años, teniendo en cuenta los tiempos planificados para realizar el trabajo de campo y las técnicas utilizadas. En este sentido, la etapa evolutiva en la que se encuentran estos niños y niñas optimiza la recabación de datos y experiencias, obteniéndose elementos para analizar desde diversas formas de expresión y comunicación (verbal y no verbal). Lo cual a su vez favorece la interpretación de lo recogido desde el lugar de la investigadora, teniendo en cuenta que la presencia de lenguaje oral facilita la comprensión e interpretación de lo expresado por niños y niñas, de acuerdo a las herramientas con las que se cuenta desde la formación profesional y personal, y las fortalezas para el desarrollo de este trabajo.

Al tratarse de una investigación con participación de niños y niñas, se vuelve relevante hacer mención al hecho de investigar las infancias. A lo largo de la historia éstas han sido de interés para el mundo de la investigación, sin embargo, mayoritariamente las infancias y sus características han sido estudiadas desde el mundo adulto, siendo aún minoritarios los estudios con participación de niños y niñas.

Christensen y Prout (2002) mencionan cuatro perspectivas dadas en este campo de la investigación, las cuales van a estar diferenciadas por el enfoque en que se miran las infancias y sus características. Así pues, destacan: el niño como objeto en la investigación, el niño como sujeto en la investigación, el niño como un actor social en la investigación y el niño como co-investigador. Los dos primeros enfoques son los que mayoritariamente se encuentran en las investigaciones desde las ciencias sociales. Investigaciones donde niños y niñas son actores sociales y co-investigadores aún son minoritarias, presentando esto un gran desafío en términos de desarrollo teórico y metodológico.

En las últimas décadas se observan avances en este sentido, visualizando la importancia de tener en cuenta los puntos de vista de niños y niñas, y que éstos sean partícipes en los procesos de investigación y construcción académica acerca de las infancias.

Para el desarrollo de este trabajo, se consideró primordial que niños y niñas participen en el proceso de investigación, tomando sus voces y perspectivas. Esto se destaca como principal desafío durante el desarrollo metodológico y su ejecución. En el proceso se fue evaluando y realizando modificaciones en la propuesta, siendo ésta flexible de acuerdo a los desafíos presentados. Se puede considerar ciertamente innovadora la metodología que se desarrolla con niños y niñas, articulando técnicas ya conocidas con otras propuestas consideradas pertinentes para relevar lo estudiado en esta investigación.

Desde este posicionamiento planteado es que se realiza este estudio, cuyo proceso constó de dos etapas.

6.1 Primera etapa: Entrevistas exploratorias

Al momento de elaborar el diseño metodológico se presentó como desafío la selección de Centros en donde llevar adelante el trabajo de campo. Para su definición se realizó una exploración sobre posibles criterios de diferenciación de Centros pertenecientes al Plan CAIF, de acuerdo a la temática investigada y en el proceso se define realizar entrevistas a informantes calificados dentro del Programa de Primera Infancia, con el fin de obtener información en este sentido.

Así pues, en el año 2021 se toma el primer contacto con la Directora de Supervisoras del Programa de Primera Infancia, con quien se indaga sobre la historicidad de la participación infantil en el marco del Programa de Primera Infancia: hitos, acciones y orientaciones concretas desde el Programa acerca de la temática participación. A su vez, se consulta sobre posibles criterios de diferenciación de los Centros de acuerdo a la temática trabajada y/o identificación de Centros en Montevideo que tengan cierto abordaje de la participación infantil. De allí se desprende que el Plan CAIF no dispone de criterios de distinción entre Centros, que guarde relación con la línea temática de investigación. En este sentido, desde la mirada de esta

informante calificada se sugiere realizar entrevistas a las Supervisoras de los Centros, quienes realizan un trabajo de mayor cercanía con los Centros y sus equipos.

En ese momento esta instancia exploratoria se ve interrumpida debido a demoras en la respuesta del aval solicitado a INAU para la realización de la investigación. Finalmente, y con el aval correspondiente, se realizan las entrevistas a Supervisoras del Programa de Primera Infancia en el año 2022.

Se realizan en total cuatro entrevistas a Supervisoras del Plan CAIF. Utilizando como criterio que supervisen Centros en las tres Regiones establecidas por INAU para el departamento de Montevideo: Este, Centro y Oeste¹⁹. Debido a los tiempos de demora y coordinaciones realizadas con Supervisoras finalmente se entrevistaron: una Supervisora de Regional Centro, una Supervisora de Regional Este y dos Supervisoras de Regional Oeste. En las entrevistas se vuelve a consultar sobre hitos y orientaciones concretas en el marco del Programa de Primera Infancia en torno a la participación infantil. A su vez, se consulta específicamente por Centros que, de acuerdo a su mirada, conocimiento y rol ejercido dentro del Programa, sea pertinente investigar e indagar sobre prácticas de participación infantil, por su abordaje o vinculación a la temática.

A partir de la información recabada en esas instancias desde una mirada calificada y conocimiento del trabajo en los Centros es que se selecciona un caso a trabajar por región: un Centro ubicado en Regional Este, un Centro en Regional Centro y un tercero en Regional Oeste.

Se destaca que las Supervisoras entrevistadas mencionaron y proporcionaron información de más de un Centro por Regional. Por motivos de demora en el proceso se dieron cambios en las realidades de cada Centro, en la conformación de sus equipos de trabajo, así

¹⁹ La Dirección Departamental de INAU Montevideo se divide en tres regiones, que incluyen los territorios de distintos municipios: Región Centro (B, C, CH), Región Este (E, D, F) y Región Oeste (A,G)

como la referencia de supervisiones. Por estos motivos planteados el Centro de Regional Este fue modificado en relación al que establecía el proyecto de investigación inicial.

6.2 Segunda etapa: Trabajo de campo en tres Centros CAIF

Entre los meses de agosto a noviembre del 2022 se lleva adelante el trabajo de campo en los Centros seleccionados. Se realiza observación participante, técnicas de investigación con niños y niñas y entrevistas a Educadoras y Maestras referentes, dos entrevistas en cada uno de los Centros, siendo un total de 6 entrevistas realizadas.

En un primer momento se realiza el contacto con el equipo de cada Centro, con el fin de contar la propuesta, sus objetivos y modalidad de investigación, para luego coordinar las instancias en el Centro y en el grupo donde se desarrolla la propuesta. A su vez, se informa y se solicita el consentimiento a las familias de los niños y niñas implicados. A los tres Centros se asistió en una modalidad semanal y de forma continua. En el mes de agosto 2022 se concurre a Centro Regional Este, en setiembre 2022 a Centro Regional Centro y en octubre, y parte de noviembre 2022, a Centro Regional Oeste, siendo un total de cuatro jornadas en cada Centro.

En los tres Centros se plantea el trabajo de campo en salas de nivel 3 años. En los Centros de Regional Este y Oeste, los grupos en los que se realiza el trabajo asisten en modalidad diaria, 4hs y en el Centro de Regional Centro el grupo asiste en modalidad diaria, 8hs.

La primera técnica utilizada en cada uno de los Centros fue la **observación participante** durante dos jornadas en cada uno de ellos. En el caso de los Centros de Regional Este y Oeste se participa en dos jornadas completas y en el Centro de Regional Centro, en acuerdo con el equipo del Centro y teniendo en cuenta las características de la organización cotidiana, se acuerda realizar la observación durante las propuestas realizadas en la mañana.

Esta técnica consiste en “presenciar de manera directa el fenómeno estudiado en su “ambiente natural”, sin manipularlo” (Marradi, A.; Archenti, N.; Piovani, J. I. 2007, p.195) Como

se mencionó anteriormente, se realiza observación participante en salas de nivel 3 años de cada uno de Centros CAIF seleccionados, lo que implica el involucramiento en las actividades cotidianas durante las dos jornadas en las que se participa. Esto tuvo como objetivo observar las dinámicas e interacciones entre niños, niñas y su Educadora referente, así como las propuestas y actividades realizadas durante las jornadas. (Ver pauta de observación en anexos).

El abordaje etnográfico supone atender tanto a lo que en cada contexto sucede como al sentido que ello tiene para quienes están involucrados; se persigue conocer los significados, perspectivas y definiciones, con los que los sujetos interpretan, clasifican y experimentan su mundo (...) lo que implica un trabajo reflexivo del investigador frente a su información. (Szulc et al. 2009, p. 3)

Al realizar un trabajo etnográfico supone que el mismo sea un encuentro, en donde se genere un vínculo con aquellos que forman parte del espacio a observar. Esto es fundamental a la hora de llevar adelante una investigación con niños y niñas en edad de primera infancia, de manera de generar la confianza necesaria para el desarrollo de la propuesta. Desde el primer encuentro con el grupo se realiza instancia de presentación y se plantean los objetivos de la presencia en el grupo.

Para poder lograr los objetivos planteados, no solamente se necesitó del aval y consentimiento/asentimiento de los y las participantes, sino que fue necesario ingresar en la dinámica social y cotidiana de los grupos, lo cual es propio de un enfoque etnográfico. Para ello fue también necesario que el estudio sea sostenido en el tiempo, pudiendo ir a cada Centro en al menos cuatro ocasiones y con una frecuencia semanal. Esto permitió un conocimiento con los niños y niñas, lo cual impactó en el desarrollo de las técnicas de investigación.

Desde este enfoque etnográfico se resalta:

La capacidad de dar a los niños una voz más directa y mayor participación en la producción de conocimiento (James y Prout 1990 en Szulc et. al 2009). Por otro lado, el

enfoque etnográfico promueve el relevamiento de las prácticas y representaciones que en cada contexto constituyen la niñez, lo cual incluye no sólo el accionar institucional y de los adultos, sino asimismo los modos en que los niños y niñas experimentan las realidades en que viven. (Szulc, A. 2009, p.2)

Durante estas jornadas se plantea la observación en relación a los espacios del Centro: sala y patio, el vínculo entre Educadora y niños y niñas: interacciones y enunciados emitidos, y desarrollo de la propuesta.

Luego de realizar las dos jornadas de observación participante en cada uno de los Centros seleccionados, se pasó a utilizar las **técnicas de investigación con niños y niñas**. Éstas adquirieron diferentes características de acuerdo a las particularidades de cada Centro y de cada grupo.

Se reitera que, si bien existen investigaciones que aplican técnicas con niños y niñas, estas aún son minoritarias, por lo que se volvió imprescindible ir valorando en el proceso su implementación. A su vez el desarrollo de estas técnicas supuso un gran desafío en el proceso de investigación, ya que implica una innovación en técnicas de investigación con niños y niñas.

La participación activa de los niños en la investigación supone afrontar el reto de encontrar técnicas adecuadas para rescatar del silencio la voz de los más pequeños. Al respecto, la revisión de la investigación realizada pone de manifiesto una tendencia emergente hacia la utilización del denominado multimétodo como una de las vías más efectivas para recoger la perspectiva infantil, en un intento de atender a la diversidad de lenguajes con los que se expresan los niños. (Castro, Ezquerro, Argos. 2016, p.119)

Así pues, en primera instancia se plantea a niños y niñas el objetivo del trabajo y se consulta sobre su interés en participar del proceso. De acuerdo a las consideraciones éticas pertinentes, se realiza el asentimiento de participación mediante impresión de manos en hojas. Posteriormente, para el transcurso de la investigación se combinaron técnicas lúdicas y orales,

las cuales facilitan un mayor acercamiento a la perspectiva infantil, donde el componente lúdico se vuelve primordial. “Son técnicas familiares, conocidas por los pequeños en su vida cotidiana; son presentadas de forma atractiva a los niños y suelen ser de su agrado e interés; destacan por su sencillez y facilidad para la ejecución de los niños...” (Castro, Ezquerro, Argos. 2016, p. 113)

En dos de los Centros, Oeste y Este, se plantea un escenario lúdico con diferentes materiales naturales no predeterminados, proponiendo el juego y creación libre mediante los materiales ofrecidos. Para finalizar la propuesta se conversa sobre lo sucedido. En instancia posterior se realiza ronda de conversación con niños y niñas y se formula la pregunta: “¿Qué les gusta hacer en el CAIF?”. Sus respuestas fueron registradas de forma escrita durante la conversación y se mencionan posteriormente todas las respuestas que manifestaron.

Particularmente en el Centro de Región Centro se considera pertinente realizar la instancia con la pregunta durante la ronda de conversación y posteriormente propuesta con barro arcilla como material mediador. Niños y niñas realizaron libremente sus producciones con barro mientras se realizó la conversación y la pregunta: “¿Qué les gusta hacer en el CAIF?”

En estas instancias se pretendió relevar gustos e intereses de los niños y niñas de cada grupo. Se destaca que se profundiza en la implementación de cada instancia en el apartado de desarrollo metodológico.

Para finalizar el proceso se realizaron **entrevistas** a las Educadoras del grupo de nivel 3 años, donde se desarrolló la observación y las técnicas con niños y niñas en cada uno de los Centros seleccionados. En dos de ellos también fueron entrevistadas las Maestras referentes del Centro. Se realizaron en total seis entrevistas semi estructuradas: en Centro Regional Este se entrevistó a Educadora y Maestra referente, en Centro Regional Centro a las dos Educadoras referentes y en Centro Regional Oeste a Educadora y Maestra referente.

Se realizaron preguntas con el cometido de recabar los elementos y consideraciones al momento de planificar y realizar propuestas pedagógicas para los niños y niñas. A su vez, se

pretendió indagar en concepciones y miradas hacia la niñez y la participación infantil. (Ver pauta de entrevista en Anexos)

Para el análisis de datos se realiza análisis del contenido de los discursos recabados mediante las técnicas utilizadas. Se busca recuperar la voces y discursos que aparecen tanto en las instancias de observación como en las de entrevistas y técnicas con los niños y niñas, en relación a las concepciones de infancia y de la categoría participación. Es decir, mediante el trabajo analítico de integración y delimitación teórica de las nociones de infancia y la categoría participación se procede a analizar el contenido de los discursos y datos recabados. (Valles, M. 1999)

6.3 Consideraciones éticas

En primer lugar, es importante destacar que el desarrollo de esta investigación contó con el aval correspondiente del Comité de Ética de la Facultad de Psicología para su ejecución.

Teniendo en cuenta sus particularidades, por la participación de niños y niñas, se vuelve imprescindible mencionar los compromisos éticos considerados a lo largo del proceso.

Un primer aspecto relevante es la confidencialidad de la identidad de los y las participantes de la investigación y de los datos que éstos proporcionaron, en línea con el marco ético y normativo de las notas informativas acerca del proyecto, así como los consentimientos y asentimientos informados.

Las consideraciones éticas necesarias a la hora de realizar esta investigación, en la que están incluidos niños y niñas, son fundamentales. Esto supone su implicancia desde el momento en que se les solicita su participación, ya que cada niño y niña decide su asentimiento para la participación en el proceso, más allá del consentimiento familiar. Esto fue explicado previamente, utilizando un lenguaje claro y acorde a las edades, el desarrollo del proyecto, el propósito de su participación y las instancias a realizarse. Una vez asegurada la comprensión de la información

se procedió a la emisión de una respuesta. En este caso se utilizó un recurso de expresión plástica como forma de respuesta (impresión de manos en una hoja de quienes estaban dispuestos a participar).

Resulta interesante, pero sobre todo imprescindible, incluir las voces de niños y niñas que por mucho tiempo fueron, y continúan siendo en muchos casos, silenciadas o no escuchadas. Se vuelve pertinente seguir apostando a estudios e investigaciones donde ellos y ellas sean protagonistas y no quedarnos en estudios únicamente sobre la infancia, intentando incluir sus propias miradas y perspectivas. Esto sin dudas es de gran enriquecimiento para el mundo adulto y para las nuevas producciones de conocimiento acerca de la infancia.

Así como es de suma importancia y compromiso ético recoger sus voces y perspectivas lo es también que las mismas sean tenidas en cuenta. En ocasiones la participación infantil se limita a la consulta, brindándole pocas oportunidades a los niños y niñas de intervenir de forma activa en el proceso de toma de decisiones. En este sentido es medular también la realización de instancias de intercambio y devolución con los referentes educativos, donde se reflexione y ponga en juego el accionar en las prácticas con el fin de identificar en qué medida los niños son partícipes de los procesos educativos y si sus intereses son tenidos en cuenta a la hora de planificar.

Desde la perspectiva de los derechos consideramos que cuando el investigador, en el marco de su proceso heurístico escucha a los pequeños, está reconociendo los derechos que estos tienen y que están aprobados en la CDN. Involucrar a los niños en los procesos de investigación y de mejora educativos se convierte en una evidencia del respeto a los derechos de la infancia y que, tal como advierte Woodhead (2008), modifica la manera de pensar sobre nosotros mismos. (Castro, Ezquerro, Argos. 2016, p. 110)

En esta línea también se vuelve importante tener en cuenta algunas condicionantes que pudieran aparecer en el proceso, ya que, al considerar las voces y participación de niños y niñas

en el proyecto con sus particularidades comunicativas, y en sus primeros años de vida, es todo un desafío. En este sentido se vuelve esencial considerar la participación de la totalidad del grupo y no tomar las palabras y/o expresiones de quienes parecen tener mayor capacidad comunicativa.

Se enfatiza en que al tratarse de una investigación de carácter cualitativo no pretende arrojar conclusiones generalizables, sino aportar al debate y a la profundización en la temática de participación infantil, pretendiendo generar aportes de esta línea en las políticas públicas destinadas a la primera infancia.

Se asume el compromiso de devolución de lo recabado en la investigación. Se mantiene contacto con los equipos de los Centros y se desarrollaron instancias de intercambio y devolución. Dichas instancias se llevaron a cabo en el mes de mayo y principios de junio del 2023, al momento de haber finalizado el proceso de sistematización de lo recogido y avanzado en las líneas de análisis al respecto. Se considera que éstas resultaron de enriquecimiento y aporte para el trabajo, ya que se profundizó y reflexionó en torno a aspectos recogidos y planteados.

7. Marco conceptual de referencia

7.1 Miradas y concepciones de la infancia a lo largo de la historia

Al hacer referencia a la infancia debemos considerar que no se trata de un término con significado fijo y único a lo largo de la historia. La infancia es una noción que ha sido determinada por varias transformaciones a través del tiempo, siendo atravesada por aspectos demográficos, económicos, políticos y culturales que han ido atribuyéndole diferentes significaciones y formas de concebirla. Así pues, la concepción de niño y niña ha ido variando en el tiempo, encontrándose

diferentes concepciones y líneas de discusión que refieren a una serie de atributos que se le han adjudicado al ser infante.

Reconocer y habilitar que niños y niñas puedan participar y ser protagonistas en asuntos de sus vidas que les incumben, responde a una noción de infancia particular, que no ha estado presente en otros momentos históricos. Ahora bien, ¿cuál ha sido el lugar y la mirada hacia la infancia en el correr de la historia?

En primer lugar, y antes de aproximarse al recorrido histórico que hace a esta noción, se vuelve necesario destacar algunas consideraciones desde las que se parte. Al pensar la infancia en términos de construcción social se debe hacerlo en lógicas relacionales. Es decir, no se puede pensar infancia sin pensar la adultez, teniendo también presente que serán los adultos de cada época que otorgarán significaciones al ser niño o niña de acuerdo al contexto socioeconómico y cultural en el que se encuentran.

La infancia se construye como objeto del discurso en tanto se torna objeto de significación social, si bien los niños —en un sentido etario— existieron siempre. Los discursos acerca de la infancia serán pensados como un lugar desde el cual se proponen modelos de identificación a los niños: es decir que postulan un tipo de vínculo entre adultos y niños. (Carli, S. 2002, p. 25)

Otro aspecto a tener presente es que nunca las producciones sociales son homogéneas, no habrá una sola infancia más allá de un modelo concebido, de un tipo social. En el desarrollo de este trabajo se hace referencia a 'infancia' como categoría de análisis, teniendo presente y adhiriendo a que "no es posible hablar de "la" infancia, sino que "las" infancias refieren siempre a tránsitos múltiples, diferentes y cada vez más atravesados por la desigualdad" (Carli, S. 1999, p. 13).

Si bien, resulta un tanto evidente que las experiencias infantiles y la manera en que se piensa y mira a la infancia han cambiado en las últimas décadas, son múltiples las razones por

las que no se puede referir a este cambio como homogéneo. En primer lugar, las crecientes desigualdades de la actualidad generan procesos de desarrollo con diferentes condiciones y fragmentaciones, que hacen que las experiencias de las infancias sean muy diversas. A su vez, cada niño o niña pondrá en juego diferentes rasgos propios en distintas situaciones. Por otro lado, los nuevos discursos acerca de la infancia son combinados entre sí y con concepciones anteriores, según contextos, clases sociales, género, configuraciones familiares etc. (Diker, G. 2009)

No asistimos al reemplazo de una concepción de infancia por otra, sino más bien a una puesta en cuestión de la pretensión moderna de definir universalmente lo que un niño es y debe ser, lo que da lugar a una multiplicación de los modos de concebir la infancia y de las experiencias de ser niño. (Diker, G. 2009, p. 85)

A partir de esta mirada es que se pretende hacer referencia al proceso histórico de esta categoría, desde la intención de situar algunos procesos globales y comunes que han atravesado a las infancias y las atraviesan actualmente. Teniendo en cuenta, además, que las producciones académicas que refieren al lugar de los niños y niñas en la historia de nuestro continente son reducidas, y son recientes los estudios e investigaciones que han comenzado a dar cuenta del proceso sociohistórico que ha atravesado esta noción.

Así pues, la definición de infancia como objeto de conocimiento tiene lugar en la modernidad, donde adquiere un status propio y reconocimiento como edad y etapa de la vida diferenciada de la adultez.

En esta línea se vuelven fundamentales los aportes de la obra de Philippe Ariés (1987) quien denominó este proceso como el “sentimiento moderno de infancia”. Este autor utiliza como fuentes documentales pinturas e imágenes de la época medieval y renacentista, en donde se puede visualizar el niño como un adulto en dimensiones reducidas, sin elementos propios que definan su condición. (Leopold. S. 2015)

Según Aries, en la sociedad tradicional no existía representación de la infancia como tal, lo que hace pensar que en esa sociedad no había espacio y lugar para la infancia. El autor expresa:

Los hombres de los siglos X y XI no perdían el tiempo con la imagen de la infancia, la cual no tenía para ellos ningún interés, ni siquiera realidad. Ello sugiere además que, en el terreno de las costumbres vividas, y no únicamente en el de una transposición estética, la infancia era una época de transición, que pasaba rápidamente y de la que se perdía enseguida el recuerdo. (Ariés.P, 1987, p. 83)

A su vez, si se piensa en los mitos fundacionales del mundo no se mencionan niños y niñas, como si para darse un origen mítico los adultos hubieran omitido ese tiempo de la vida. Únicamente en la Edad Media se distingue una mirada que se reduce a “una especie de divertimento experimentado frente al niño en sus primeros años de vida, que sería visualizado apenas como una “pequeña cosa entretenida”. (Diker, G. 2009, p.19)

Con el correr de la historia esta categoría va adquiriendo otra relevancia.

A partir del siglo XVIII, el niño ya no será visto desde la antigua indiferencia medieval y dejará de ser percibido como un <hombre pequeño>. Rousseau lo describirá como un ser con formas de ver, sentir y pensar que le son propias, diferentes a la vez de las de los adultos. (Leopold, S. 2012, p. 22)

Como se mencionó anteriormente, este cambio plantea un lugar propio a la infancia, diferenciado al mundo adulto. Se destaca que esta transformación se asocia a diferentes procesos e hitos que se han dado a lo largo de la historia como la creciente urbanización, acompañada de mejoras sanitarias que impactaron en el control de la moralidad infantil, la reconfiguración de estructuras familiares y la delimitación de la vida privada, así como la expansión de instituciones educativas, entre otros. Estos procesos de cambios van a otorgar nuevos lugares para la infancia

Los niños pasan de compartir las actividades sociales, productivas, lúdicas, educativas, inclusive sexuales, de manera relativamente indiferenciada con los adultos, a ser reconocidos como sujetos que requieren atenciones y cuidados específicos, por lo cual deben ser segregados del mundo de los grandes. (Diker, G. 2009, p. 20)

Así es que se comienzan a configurar espacios y tiempos especialmente destinados a la infancia, a su protección y orientación de su desarrollo: en un primer lugar la familia y, en el siglo XIX, la escuela (Diker, G. 2009)

La escuela pasará a ser la institución disciplinaria más significativa en la construcción social de la infancia, aparece la representación del niño escolar mediante la organización de la educación en el s. XVII y s. XVIII. En esta línea, la construcción de la infancia, hasta por lo menos la mitad del s. XIX, va a estar determinada por la historia de la escuela. El discurso pedagógico comienza a tener relevancia y centralidad en este contexto. Posteriormente otras disciplinas como la medicina, la psicología y el derecho, tomarán también a la infancia como objeto de estudio.

Retomando aportes de Ariés (1987), el autor va a referir a esta nueva concepción como noción conflictiva, ya que por un lado aparece consenso en algunos elementos que favorecen a niños y niñas en cuanto al cuidado, afecto y lugar en la sociedad, pero por otro lado sostiene que éstos pierden capacidad de decisión y a su vez ganan tutelaje.

La familia y la escuela retiraron al niño de la sociedad de los adultos. La escuela encerró a una infancia antaño libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto, lo que condujo en los siglos XVIII y XIX a la reclusión total del internado. La solicitud de la familia, de la Iglesia, de los moralistas y de los administradores privó al niño de la libertad de que gozaba entre los adultos. (Ariés.P, 1987, p. 108)

La conformación moderna dispone una noción que propone una constante tensión entre el cuidado y la tutela.

Como resultado de este breve recorrido histórico y social sobre la idea de infancia, es posible distinguir una idea de infancia que va desde la inexistencia, o invisibilidad social, hasta una infancia pasiva, receptora y objeto.

Alfagme (2003) referirá a una distinción de cinco visiones sobre la infancia, que resulta interesante tomar como forma de recoger y simplificar representaciones sociales que han expresado diferentes mitos, ideologías, sentimientos, tradiciones etc.

En primer lugar, menciona la idea de hijos entendidos como propiedad, posesión de los padres y madres, el cual se puede denominar como el paradigma de la propiedad familiar.

Una segunda idea refiere a la mirada del niño como potencia, o como “futuro”, futuros ciudadanos en los que se convertirán. Noción que niega su presente y valora a las infancias por lo que llegarán a ser y no por lo que son en la actualidad.

En tercer lugar, refiere a la idea del niño como víctima o victimario, la infancia definida como seres conflictivos o victimizados, e incluso, como seres “peligrosos”. Esta mirada introduce desconfianza y refuerza medidas de exclusión para las infancias. “Bajo esta imagen los niños y niñas también “se convierten en titulares de prensa” donde son estigmatizados a través de una mirada sesgada e incompleta.” (Alfagme, 2003, p. 23).

Una cuarta idea es la que entiende a la infancia como algo privado. Se tiende a su desaparición o negación en el ámbito público y político, desde el entendido de la relegación de las infancias al mundo de lo privado.

Finalmente se considera la idea de la infancia como incapaz o necesitada de ayuda para actuar como agentes sociales. Subyace, además, una concepción del niño o niña como manipulable, influenciado, psicológicamente débil y que aún “no es” frente a los adultos que si son entendidos como seres completos.

Se destaca que estas cinco formas de representar socialmente a la infancia no corresponden exclusivamente a períodos de tiempo precisos, ni tampoco se han dado de forma

exclusiva. De hecho, han coexistido con otras formas de concebir a las infancias, las cuales pueden resultar antagónicas o diferentes a las desarrolladas.

Ahora bien, en la actualidad asistimos a un momento histórico de crisis sistémica del capitalismo, donde todos sus componentes han sido afectados o cuestionados en algún sentido. Existen una serie de transformaciones que muestran una radical reorganización de las lógicas capitalistas y en este escenario ninguna intervención social queda desligada de ello. Por lo tanto, el campo de la infancia también está situado en situación de debate. ¿Cuál es el estado de situación de la infancia hoy?

Diker (2009) hará referencia a la teoría sobre el “fin de la infancia”, como agotamiento del modo de concebir a la infancia desde este enfoque al que referimos de la modernidad, atravesado por lógicas de la familia y el Estado, principalmente desde las Escuelas, pero también desde las instituciones de salud y de justicia. Estos estudios plantean que en la actualidad se encuentran diversas interpelaciones a la infancia, que superan estas instituciones y que sostienen otras formas de concebir lo que el niño o niña es o puede ser. Se destaca el mercado y los medios de comunicación y tecnológicos, como nuevos espacios predominantes en las formas de producir y generar nuevas subjetividades infantiles. (Diker, G. 2009)

Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz (2009) han sostenido que el niño actual ya no es producido por el discurso escolar ni por el discurso estatal, sino por las prácticas mediáticas:

Lo que el niño puede, lo que el niño es, se verifica fundamentalmente en la experiencia del mercado, del consumo o de los medios: puede elegir productos; puede elegir servicios; puede operar aparatos tecnológicos; puede opinar; puede ser imagen... Esto llevaría a la “destitución de la infancia”, fenómeno que los autores inscriben en un proceso político y cultural más general de declive de la experiencia del Estado-nación en favor de la experiencia del discurso mediático. (Corea, Lewkowicz en Diker, G. 2009, p. 26)

Ahora bien, cómo se mencionó gran parte de la historia de la infancia se encuentra ligada a la historia de la escuela y las miradas hacia la infancia en las instituciones educativas han ido transformándose y adquiriendo diferentes significaciones de acuerdo, y en relación, a las diferentes concepciones a las que se fueron haciendo referencia, acompañado también de nuevas y diversas concepciones metodológicas. Por lo tanto, y teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo, cabe preguntarse ¿Qué lugar ocupan hoy niños y niñas en las instituciones educativas? ¿Cuál es la mirada hacia niños y niñas en la actualidad y en los Centros Educativos para la primera infancia? ¿Qué concepción los sostiene?

En este punto es pertinente introducir aportes de Dahlberg, Moss y Pence (2005), quienes mencionan algunas construcciones interrelacionadas de las infancias, modos en que el niño o la niña han sido considerados y conceptualizados, y que han incidido en el debate público en torno a la primera infancia e incluso sobre la calidad de las instituciones educativas para esta etapa.

Estos autores refieren a la idea de niño y niña desde sus multiplicidades y diversidades, considerando su existencia a partir de relaciones con otras personas y en contextos determinados. Desde esta perspectiva Dahlberg, Moss y Pence (2005) van a distinguir cinco categorizaciones acerca de la infancia a las que denominaron:

- niño como reproductor de conocimiento, identidad y cultura.
- niño como un ser inocente, en la edad dorada de la vida.
- niño como naturaleza, o como niño científico con sus estadios biológicos.
- niño como factor de la oferta del mercado de trabajo.
- niño como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura.

Estas formas referidas, no son las únicas posibles de conceptualizar al niño o niña de esta época. Sin embargo, esta categorización resulta interesante a la hora de sintetizar diferentes conceptualizaciones que la infancia ha tenido en la modernidad y que han influido en la actualidad para pensar la política educativa destinada a esta etapa.

Una primera conceptualización la denominaron **el niño como reproductor de conocimiento, identidad y cultura**. Se lo concibe como una vida en sus inicios, sin nada en su interior. Lo que va a ser importante desde esta concepción es que el niño esté preparado para aprender, esta categorización responde a la conocida idea de niño como tabula rasa o como recipiente vacío que tiene que ser llenado. Así, en la primera infancia el niño tiene que ser dotado de conocimientos, habilidades y valores culturales que ya están determinados socialmente. Desde estos lentes, la primera infancia se verá como el cimiento y base para la vida posterior, donde cada fase de la infancia es preparación para la siguiente.

Esta visión despierta interés en el mundo de la política y el mercado empresarial, ya que la infancia empieza a ser mirada como una primera etapa en el proceso de producción de fuerzas laborales, por lo tanto, será la base donde se puede comenzar a fundar el éxito futuro desde una lógica de valores dominantes del capitalismo actual.

Una segunda conceptualización, es la del **niño como un ser inocente, en la edad dorada de la vida**.

Se ve la infancia como un periodo inocente en la vida de las personas y en la cual se cree en la capacidad de los niños para autorregularse y en su voluntad innata para buscar virtud, belleza y verdad. Se parte de la idea, de que es la sociedad que corrompe con la bondad con la que todos los niños nacen, imagen que va a generar en el mundo adulto el deseo de protección hacia la infancia.

Una tercera construcción dominante, y relacionada con las dos anteriores, es la del **niño como naturaleza, o como niño científico con sus estadios biológicos**. Es decir, como ser de propiedades universales, que va a desarrollarse por un proceso innato y biológico, a menos que se presente alguna anormalidad. Desde esta mirada podemos decir que el niño será más un constructo natural que un tipo social. En su desarrollo no son tenidos en cuenta ni la acción de la cultura, ni la acción de los propios niños y niñas, sino que éste se dará mediante procesos

autónomos y naturales. Se sigue una secuencia estándar de estadios biológicos que marcan el camino hacia una realización y llegada a la madurez o vida adulta. Además de esta idea de naturaleza, refieren a niño científico, ya que la construcción de esas bases biológicas guarda relación con la medicina. A su vez, en esta construcción se reduce al niño a categorías separadas como la de desarrollo social, motriz o intelectual, vistas y consideradas aisladamente, cuando en la realidad están interrelacionadas y podrían considerarse funcionando conjuntamente.

Otra categorización será la del **niño como factor de la oferta del mercado de trabajo**. Durante nuestro siglo ha tenido muy fuerte arraigo la idea de la construcción de la maternidad como algo natural y bajo el supuesto de que es la madre quien está determinada biológicamente para brindar los cuidados que el niño necesita en su primer tiempo de vida. Si bien no existen estudios que muestran que los niños sufren daños si esta atención es compartida, aún continúa siendo esta idea de maternidad predominante e influyente a la hora de pensar en la primera infancia. Sin embargo, con el correr de los años las mujeres han estado más inmersas en el mercado laboral, y cada vez son más los niños y niñas que no son atendidos únicamente por sus madres. Es en este contexto que los niños serán factores de la oferta del mercado del trabajo, y se volverá necesaria una atención alternativa para ellos, diferente a la del cuidado de sus madres. Así, en muchos países actualmente se ve la importancia y los beneficios de la atención a la primera infancia como forma de sostener las fuerzas laborales.

Por último, se plantea la conceptualización del **niño como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura**. La infancia vista como componente de la estructura de la sociedad, no como fase preparatoria o al margen, sino como una etapa importante por sí misma en el transcurso de la vida.

Desde esta perspectiva la infancia será considerada una construcción social, si bien la existencia de niños y niñas es un hecho biológico en sí, la forma en que miramos a éstos e interpretamos y concebimos esta etapa estará socialmente determinada. Con influencia del

contexto, tiempos, lugares, culturas, y con variaciones según condiciones socioeconómicas, clase o género. Así pues, como se mencionó, no existe una idea de niño o niña, sino múltiples infancias. Esta visión va a referir a niños y niñas como actores sociales, partícipes y constructores de su vida, con voz propia, que debe ser escuchada y tenida en cuenta.

Este marco construye una idea de infancia y de primera infancia muy diferente a las modernas desarrolladas anteriormente. Niños y niñas son aquí co-constructores de conocimiento, de cultura y de identidad. Y desde esta mirada el aprendizaje no será una transmisión de saber, que guía a niños y niñas hacia resultados que ya están preestablecidos, sino que éstos aprenden en procesos de autoconstrucción y construcción social, mediante la experiencia y como agentes activos, y en co-construcción y socialización con otros. “Más que un recipiente vacío a la espera de ser enriquecido, el niño es, desde el comienzo de su vida, un niño “rico”, que participa activamente en el mundo” (Dahlberg, Moss y Pence 2005, p. 86).

Esta línea se puede vincular con lo planteado por Hoyuelos, quien va hablar de cultura de la infancia, lo cual supone reconocer que niños y niñas tienen su forma ética, estética de ver el mundo, de elaborar sus hipótesis, teorías y metáforas que le van a dar sentido a sus vivencias y a su existir. (Hoyuelos, A. 2015)

Estas conceptualizaciones serán influyentes a la hora de la planificación y elaboración de políticas destinadas a la atención en primera infancia. Se ha realizado un recorrido por diferentes miradas que dan lugar a múltiples interpretaciones y formas de ver y considerar a la infancia. A su vez, si bien en el transcurso de este apartado se ha profundizado en la concepción de infancia desde una perspectiva social y cultural, resulta imprescindible mencionar algunos hitos desde lo normativo, que marcan importantes quiebres en las denominaciones y formas de referir a la infancia. Estas nuevas formas también traen consigo consecuencias en la conformación y planificación de las políticas públicas destinadas a la infancia y por ello se vuelve relevante su mención.

7.2 Algunos hitos en la construcción socio histórica de la concepción de infancia

“Las palabras no son sin consecuencias. Una manera de nombrar nunca deja de producir un efecto político y un efecto subjetivo” (Diker, G. 2009, p. 55)

Es recién a fines del siglo XX que comienza a instalarse la necesidad de una inversión del paradigma que venía predominando. Va a ser la conocida CDN que constituirá la evidencia y el motor de estos cambios, ofreciendo una percepción radicalmente nueva de la condición de infancia. Esta Convención no solamente ha tenido un fuerte reconocimiento en el plano jurídico, sino que su impacto ha alcanzado el ámbito político y social.

La CDN, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, si bien reafirma derechos ya consagrados, ofrece una nueva mirada hacia la niñez.

Esta Convención propone darle al niño el lugar de sujeto de todos los derechos reconocidos por la normativa internacional como derecho de toda persona. Hoy en día constituye el tratado de Derechos Humanos más ratificado en el mundo.

Este estatuto jurídico modifica el modo en que niños y niñas se hacen presente en el territorio público y, por lo tanto, el lugar y la responsabilidad del Estado para asegurar su protección.

La CDN va a plantear un cambio importante de paradigma. Se va a dar el pasaje de la Doctrina de la Situación Irregular a la Doctrina de la Protección Integral, de la concepción del niño como objeto de tutela a la concepción del niño como portador y sujeto de derechos.

Cillero (1998) en su artículo menciona tres de las principales características de la Convención: su integralidad, la concepción del niño como sujeto de derecho y el paso de las necesidades a los derechos.

Refiere a su **integralidad** ya que abarca todas las dimensiones de la vida y desarrollo de las niñas y los niños. A su vez estos derechos son interdependientes, y se exige la satisfacción

conjunta de ellos para la consecución efectiva del desarrollo. Este carácter integral e interdependiente de los derechos planteados en la CDN, trae como consecuencia la necesidad de una protección integral de los mismos, a la que se pretende responder desde los nuevos códigos de la infancia y adolescencia que se dictan luego de entrar en vigencia la Convención.

La nueva concepción de la CDN se basa en el reconocimiento expreso del **niño como sujeto de derecho**, en oposición a la idea que predominaba de niño definido a partir de su incapacidad jurídica. Así, la niñez deja de ser concebida como una etapa de preparación para la vida adulta y comienza a concebirse como una etapa en sí misma, de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía, personal, social y jurídica.

La CDN, entonces, se separa de la tradición jurídica de menores basada en la incapacidad, y reafirma el carácter de sujeto de derecho que se desprende de su carácter de persona humana, condición nunca negada por los instrumentos de derechos humanos pero opacada durante años por la tradición proteccionista que inspiró las legislaciones especiales de menores. (Cillero, 1998, p.5)

En esta línea, se vuelve necesario mencionar que, si bien el niño desde esta perspectiva comienza a ser considerado sujeto de derechos con capacidad de ejercerlos por sí mismo, el mismo orden jurídico no le adjudicará una autonomía plena. Es decir, se dispondrá que el ejercicio de estos derechos será progresivo en virtud de la “evolución de sus facultades”, lo cual se ha denominado principio de autonomía progresiva. Aspecto en el cual se profundizará posteriormente, ya que guarda especial relevancia de acuerdo a los objetivos de este trabajo.

Como última característica se destaca el **paso de necesidades a derechos**, es decir, un cambio de concepción en la relación del Estado y el mundo adulto con las infancias. Ya niños y niñas no serán receptores o beneficiarios de asistencia social, sino que serán concebidos como sujetos de derecho frente al Estado y sociedad, personas a las que se le reconoce el derecho de ser protegidos en su desarrollo y frente a quienes existen obligaciones.

A su vez, los derechos a los que refiere la CDN pueden ser categorizados según diferentes clasificaciones. Tomando aportes de Alfagme (2003) se mencionan cuatro categorías posibles de agrupamiento.

-Derechos de Protección. Son los que garantizan a los niños y niñas la protección contra el maltrato, la explotación económica y sexual y la discriminación por motivos de raza, sexo, religión o condición de edad.

-Derechos de Provisión: Son los que refieren al derecho de todos los niños y niñas de gozar de un desarrollo óptimo y de bienestar, a la educación, la atención en salud y a condiciones de vida dignas como seres humanos.

-Derechos de Participación: Están relacionados con el derecho a la libre información, a la expresión de sus opiniones ya la participación en las decisiones relativas a su bienestar.

- Derechos de Prevención: Están relacionados con el derecho a detectar de forma temprana situaciones que pongan en riesgo el pleno disfrute de los derechos de los niños y niñas. (Alfagmem, 2003)

Si se remite particularmente a Uruguay, otros acontecimientos en lo jurídico resultan también pertinentes de ser mencionados. Anteriormente a 1989, Uruguay crea en 1911 el Consejo Protector de Menores, que busca dar respuesta a la problemática de los jóvenes que infringen la ley, los conocidos como "menores infractores". Esta propuesta organizativa deja ver con claridad las dos preocupaciones de esta época: "la infancia peligrosa" y la "infancia en peligro".

Se destaca que en este marco la ley no hacía referencia a cómo debían ser tratados los niños en los establecimientos, ni a cuáles son los mecanismos de control. La ley de protección del Consejo de Menores trae algunas dificultades para ser aplicada y es en un intento de dar respuestas a estas situaciones que se aprueba en 1934 el Código del Niño.

El Código del Niño de 1934, consolidará esta perspectiva, consagrando jurídicamente en el campo de la infancia y la adolescencia, la indiscriminación entre el abandono y la infracción, conceptualización esta medular -y de relevantes consecuencias prácticas- en la cultura jurídica hegemónica del mundo occidental. (Leopold, S, 2012, p.62)

Así se instituyen dos imágenes diferenciales de la niñez que coexisten en el universo cultural: la del niño sujeto en desarrollo, con potencial de futuro, con derecho a la protección y al disfrute de su infancia, que debe ser preservado de los problemas del mundo adulto, al que se apuesta como futuro ciudadano; y la del "menor" representante y portavoz de una problemática social, potencial transgresor y de quien la sociedad debe protegerse: sobreviene así la penalización del desamparo y su legitimación social. (Giorgi, V. 1999)

Posteriormente, en la mencionada Convención aparece la idea de corresponsabilidad social. El Estado, las familias y la sociedad como responsables en la defensa y garantía de los derechos de la infancia y adolescencia. Se puede decir que la CDN opera como ordenador de la relación entre niños y niñas, Estado y Familias, estructurando deberes y derechos recíprocos. Es la primera vez que se definen obligaciones de los Estados para con la infancia. Las familias aparecen como responsables, pero hay una responsabilidad que precede y es el Estado quien debe garantizar.

"No hay niños abandonados sin familias abandonadas" y esta lógica cambia la visión que venía operando hasta ahora, al menos desde lo discursivo. "Del menor como objeto de la compasión-represión, a la infancia-adolescencia como sujeto pleno de derechos, es la expresión que mejor podría sintetizar sus transformaciones." (García Méndez. 1994, p.83)

A su vez, en el año 1991 se crea el Comité de los Derechos del niño, coalición de organismos no gubernamentales, sociales y culturales con la ratificación por parte de nuestro país de la CDN, bajo la órbita de las Naciones Unidas. Este tiene como propósito hacer un seguimiento exhaustivo en las condiciones del respeto de los derechos de niños, niñas y

adolescentes, la preservación de los logros trabajando por el avance de los mismos, junto a la defensa de posibles retrocesos jurídicos, políticos y sociales obtenidos en esta área. (Comité de los Derechos del Niño, s.f).

Además, desde los Comité se elaboran Observaciones Generales: documentos de extensión variable que ayudan a la adecuada interpretación y aplicación de los derechos de la infancia según la CDN.

Algunos años después de la ratificación de la CDN, Uruguay se encontraba comprometido a actualizar su normativa en materia de infancia y adolescencia. Es así, que en septiembre de 2004 Uruguay aprueba el nuevo Código de la Niñez y la Adolescencia; que representa una adecuación interna a la CDN. En este contexto se plantea como filosofía de la nueva legislación sustituir el concepto de “menor” por el de “niño y adolescente”, haciendo referencia a una nueva concepción que reconoce a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho.

Desde esta nueva perspectiva a las infancias y adolescencias un aspecto que introduce como novedoso la CDN es el principio de derecho a la participación, el cual se vuelve relevante y fundamental para el desarrollo de este trabajo y guarda estrecha relación con el principio de autonomía progresiva.

7.3 El Derecho a la participación infantil y autonomía progresiva

Como se mencionó, si bien la palabra participación no aparece como tal en la Convención, se hace referencia a la restitución de la palabra de niños y niñas de la siguiente manera:

Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado,

en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional. (CDN, 1989, Artículo 12)

Queda evidenciado en este Artículo el consenso en cuanto la participación de niños y niñas, resaltando la importancia de que sean escuchados y tenidos en cuenta en los temas que les incumben. A su vez, el artículo 13 refiere al Derecho a la libertad de expresión, el 14 al Derecho a la libertad de pensamiento y el 17 al Derecho a ser informado.

La participación está asociada a otros principios de la Convención: el interés superior del niño, la autonomía progresiva, el principio de no discriminación y el derecho a la vida y desarrollo. Se entiende que las capacidades y habilidades desarrolladas por la participación favorecen el ejercicio de los otros derechos y principios.

Particularmente en Uruguay el Artículo 8 del Código de la Niñez y la Adolescencia (2004) expresa:

Todo niño y adolescente goza de los derechos inherentes a la persona humana. Tales derechos serán ejercidos de acuerdo a la evolución de sus facultades, y en la forma establecida por la Constitución de la República, los instrumentos internacionales, este Código y las leyes especiales. En todo caso tiene derecho a ser oído y obtener respuestas cuando se tomen decisiones que afecten su vida. (Código de la Niñez y la Adolescencia, 2004)

En esta línea se vuelve relevante retomar el concepto de autonomía progresiva, el cual será fundamental para la interpretación de la función del Estado y la Familia en la protección y promoción del desarrollo integral del niño.

Se plantea que las infancias serán portadoras de derechos. Niños y niñas como sujetos de derechos deberán hacer ejercicio de los mismos, adquiriendo progresivamente y de acuerdo a la evolución de sus facultades, la autonomía en su ejercicio.

Este concepto de autonomía, vinculado con el desarrollo integral, es fundamental a la hora de fundamentar prácticas educativas. A su vez, como se mencionó es un principio orientador de la CDN, vinculado con la regulación de las capacidades para el ejercicio de derechos y las responsabilidades para la protección. Ahora bien, ¿de qué manera se puede medir o interpretar esa evolución de facultades a la que refiere la CDN?

En esta línea aún queda mucho por investigar y trabajar, ya que se continúan encontrando controversias, tensiones y dificultades en la delimitación y el ejercicio de los derechos. Esta «evolución de las facultades» es un área poco explorada a nivel internacional.

Autores como Lansdown (2005), han planteado aportes en esta línea, refiriendo a la noción de participación vinculada con el principio de autonomía progresiva.

El autor también plantea que “a medida que los niños adquieren competencias cada vez mayores, disminuye su necesidad de dirección y orientación y aumenta su capacidad de asumir responsabilidades, tomando decisiones que afectan su vida” (Lansdown, G., 2005, p.9)

Resulta interesante tomar los aportes de Magistris (2004), quien plantea que no se trata de un ejercicio progresivo de derechos sino de «una autonomización progresiva en el ejercicio de los derechos, de acuerdo a la etapa vital en la que se encuentra» (Magistris, 2004, p. 13). Por lo tanto, los derechos se ejercen completamente, independientemente de las edades. Es decir, no son progresivos sino diferentes.

Estas consideraciones van a afirmar la posibilidad de ejercicio pleno por parte de niños y niñas, y de sus derechos humanos por su condición de persona, que será distinto en lo que refiere al derecho civil y al llevarse adelante actos jurídicos, donde los más pequeños tendrán representantes.

Continuando con aportes de Lansdown (2005), el autor plantea que cuando se refiere al derecho a participar no existe una edad mínima que se pueda considerar o imponer como límite para ejercitar el derecho. Por lo tanto, es un derecho de todo niño o niña que tenga opiniones

respecto a asuntos que les concierne, incluso bebés y niños y niñas muy pequeños, tienen la capacidad no solo de tener opiniones sino de manifestarlas, mediante diferentes formas de expresión, que irán modificándose a medida que crezcan. (Lansdown, G: 2005)

Pensar las infancias desde la perspectiva de la participación y autonomía progresiva implica partir de sus potencialidades y conlleva a tener en cuenta las diferentes y diversas maneras que utilizan las infancias para expresarse a través de sus múltiples lenguajes, sus conocimientos y sus experiencias.

Para garantizar este derecho y el ejercicio del mismo, deben darse ciertas condiciones: en primer lugar, formarse un juicio propio, expresarse libremente en segundo y fundamental, ser escuchado. En esta línea, se considera también necesario preguntarse y delimitar qué se entiende por participar, ya que muchas veces se pone énfasis en aspectos diversos que hacen a esta noción.

7.4 Noción de participación

En principio es fundamental explicitar qué se entiende por dicho concepto para esta investigación, ya que como se mencionó, muchas veces se pone énfasis en aspectos diversos que hacen a esta categoría.

Desde una perspectiva etimológica la palabra participación proviene del latín *participatio* y *parte capere*, que significa tomar parte (Corominas, J. "Diccionario etimológico de la lengua castellana", 1994). Así pues, mediante la participación se comparte con otros decisiones, que, tienen que ver con la vida, con los grupos y sociedades que se habitan. A su vez, existen diversas formas de participar y, por ende, de concebir qué se entiende por participación.

La participación puede adquirir diferentes miradas si se considera el contexto en que se enmarca. La misma se basa en la idea de que la realidad es cambiante y se encuentra en permanente construcción, la cultura es un producto social en continua evolución y cada sujeto

es portador de un saber parcial. Por lo tanto, la participación también puede ser entendida como un proceso, singular y cambiante según el contexto y la situación.

En el transcurso de este capítulo se aborda el concepto de participación para luego ahondar en la categoría desde una mirada vinculada a la educación, poniendo énfasis en aspectos pedagógicos y la participación infantil en Centros Educativos de primera infancia.

Participar significa sentirse y ser protagonista y responsable de los acontecimientos presentes y futuros.

Desde el punto de vista ético se enfatiza en el pasaje de la gente a un rol de sujetos activos y no meros objetos de prácticas externas, las ideas de protagonismo y autonomía se asocian fuertemente a la de participación. (Rebellato, Giménez, 1997, p. 125).

Se parte de la idea de que la participación es un proceso, que comienza al momento del nacimiento, y la competencia de las infancias para expresar sus opiniones no estará exclusivamente determinada por la etapa del desarrollo en la que se encuentren niños y niñas. Influyen también sus contextos sociales, las posibilidades de vivenciar experiencias oportunas que propicien la participación, y las capacidades de los adultos para habilitar esta expresión, decisiones y experiencias favorecedoras de prácticas participativas. Por lo tanto, se entiende como una capacidad que, más que aprenderse, se perfecciona a medida que se ejerce.

A la hora de delimitar la participación infantil se destacan varios autores que aportan sus definiciones acerca de lo que se entiende por participación: Hart, 1993 y 1997; Trilla y Novela 2001; Reddy y Ratna, 2002; Alfageme, 2003; Lansdown, 2005, Lancaster 2006, entre otros.

En primer lugar, la conceptualización realizada por **Hart (1993)** pareciera ser la más difundida, siendo éste un referente esencial de ser trabajado a la hora de profundizar en la temática.

Hart parte de la idea de la participación como derecho, que comienza desde el momento del nacimiento, momento en el cual el niño y la niña descubre en qué medida puede influir, por

sus llantos y movimientos, en los hechos que suceden. El autor plantea que por medio de estas negociaciones tempranas los niños y las niñas van descubriendo en qué medida sus voces influyen en los acontecimientos de sus vidas y el grado de esta influencia será variable según elementos de la cultura y la familia. Entiende la participación como un proceso dinámico y flexible que tendrá influencia de las circunstancias del contexto.

Introduce lo novedoso de una tipología en forma de escalera que mide diferentes niveles de participación. Plantea ocho niveles en donde los tres más bajos no supondría una verdadera participación y los cinco superiores una participación real y efectiva de niños y niñas.

La participación de los niños



Fuente: Hart, R (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*, editado en castellano por P.A.U. Education.

Este aporte además de dar lugar a un modelo de evaluación de los niveles de participación infantil, será un indicador de autoevaluación que valore la posición de los adultos frente a la misma.

El primer escalón el autor lo denominará **Manipulación** y refiere a cuando niños y niñas no tienen conocimiento de que se trata el asunto o proceso en el que se encuentran, por lo que no comprenden sus propias acciones. Con **Decoración**, segundo escalón, refiere cuando los niños y niñas son utilizados con el fin de vehiculizar una propaganda o determinadas causas, sin

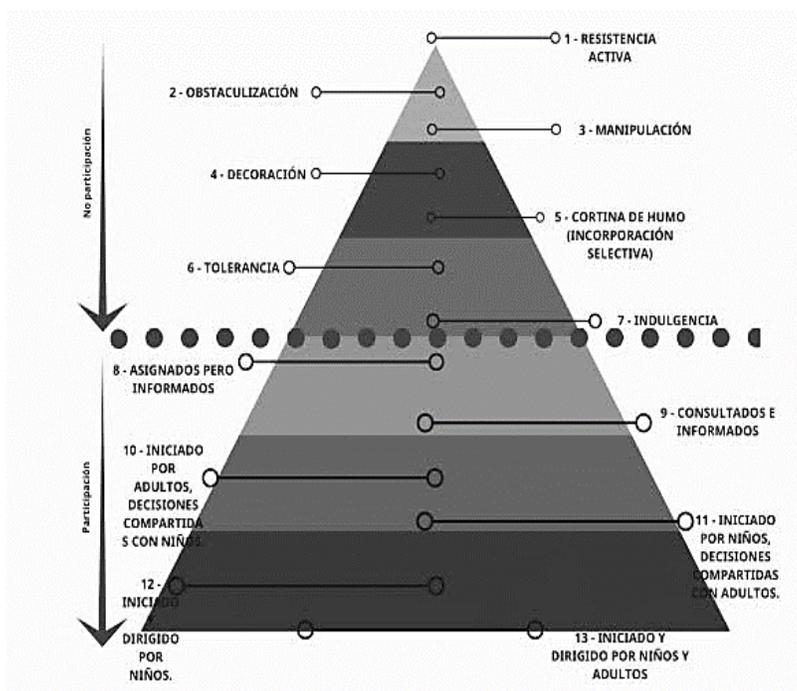
que comprendan de qué se trata o de qué manera pueden aportar a la misma. Lo que diferencia este escalón del anterior es que en la manipulación se pretende aparentar que el niño o niña tiene conocimiento de la situación y en decoración no.

Un tercer escalón refiere a la **Actuación simbólica**, donde se les concede a los niños y niñas oportunidad de expresarse, pero sin poca o ninguna incidencia en el tema. El cuarto escalón Hart lo considerará participación genuina y lo denomina **Asignados pero informados**, donde niños y niñas no participan en planificar el proyecto o en la asignación del papel que cumplirán, pero si son informados y actúan voluntariamente, comprendiendo lo que se les propone. El quinto escalón se denomina **Consultados e Informados**, donde el proyecto es elaborado por adultos, pero se consulta opiniones de niños y niñas y éstos están al tanto del proceso. Los niños y niñas se consideran asesores o consultores de los adultos. En el sexto escalón, **iniciado por adultos, con decisiones compartidas con los niños**, ya se da un salto cualitativo en la participación, donde niños y niñas empiezan a participar significativamente. El proceso se inicia desde los adultos, pero la toma de decisiones se realiza en conjunto con niños y niñas. El sexto escalón, ya será **iniciado y dirigido por niños**, y adultos solamente acompañan y facilitan el proceso. Finalmente, el último escalón es el **iniciado por niños con decisiones compartidas con los adultos**, es decir, son los niños y niñas que inician el proceso y ellos mismos deciden incorporar la participación de adultos en su proyecto, el cual es diseñado y llevado adelante por ellos.

Posteriormente, **Reddy y Ratna (2002)** realizan ciertas modificaciones a la escalera propuesta por Hart y proponen una pirámide de participación. Los autores van a coincidir con Hart en cuanto a la consideración de la variedad de posibilidades en relación al lugar que el mundo adulto otorga a la participación infantil, desde resistencias donde no hay lugar para la misma, hasta la co-participación. Esto va a evidenciar el poder que pueden tener los adultos en relación a los procesos participativos de las infancias.

Los autores plantean esta idea de pirámide, en el entendido que cada nivel de participación estará dado por la participación del niño o niña individualmente o de forma colectiva, combinado con las estructuras en las que participan, ya que la imagen de escalera denota la idea de la necesidad de pasar por un escalón para llegar al siguiente. Se parte de la noción de niños y niñas como seres atravesados por cuestiones políticas, socioeconómicas, culturales y espirituales, y desde esta mirada se pueden dar diversas formas de participar, en diferentes escenarios y de acuerdo a las características individuales de cada niño o niña. Los autores mencionan que para que la participación se efectivice se deben asegurar algunas condiciones como: capacidades de organización, acceso a información de relevancia para los niños y niñas y acceso a recursos necesarios para efectivizar la participación; recursos estructurales, materiales, humanos y económicos, partiendo de una concepción multidimensional de la participación.

La base de la pirámide supone el grado mayor y de auténtica participación infantil, donde niños, niñas, adolescentes y adultos de forma conjunta inician y llevan adelante actividades o proyectos. La parte superior de la pirámide supone los niveles de no participación.



Fuente: Reddy y Ratna (2002)

Posteriormente, el modelo propuesto por **Trilla y Novella (2001)** define cuatro clases más amplias de participación, partiendo también de la escala definida por Hart. Estas son: participación simple, participación consultiva, participación proyectiva y metaparticipación, las que, a su vez, podrán tener diferentes subtipos. Este modelo complejiza el concepto de participación. Parte de la idea de que, si bien cada tipo presenta características diferentes, uno no implica mayor participación que otro, incluso pueden darse de forma alternada o sucesiva, teniendo lugar una o varias formas a la vez. Si bien los cuatro tipos suponen diferentes grados de participación, ninguno puede valorarse completamente como negativo, pero todos pueden producirse de forma inapropiada.

Estos autores van a considerar **participación simple** como tomar parte en una actividad o proceso como espectador o ejecutante, sin que niños, niñas y adolescentes hayan intervenido en el proceso de planificación del desarrollo y contenido, es decir, niños y niñas seguirán indicaciones propuestas por adultos.

La **participación consultiva** va a suponer escuchar a niños, niñas y adolescentes, se les plantea opinar, proponer o valorar, por lo que no serán únicamente espectadores o ejecutantes.

En la **participación proyectiva**, niños, niñas y adolescentes se convierten en agentes activos. Es decir, participan en diferentes etapas del proyecto o actividad: en su determinación, definición de la actividad o proyecto y sus objetivos, en su planificación, en su gestión y ejecución y finalmente en su valoración. Propone un grado más elevado, donde niños, niñas y adolescentes se involucran de otra manera, no únicamente opinando desde fuera.

Y por último la **metaparticipación** implica que los propios niños, niñas y adolescentes soliciten, exijan o generen nuevos espacios y mecanismos para la participación. Tiene lugar en momentos que, colectivos o individuos consideran que no es adecuado el reconocimiento de su derecho a la participación o consideran poco eficientes los medios para que ésta se lleve

adelante. De esta manera se reclama el derecho a ser escuchados y tomar parte en las decisiones.

Otra conceptualización interesante de considerar es la desarrollada por **Alfageme (2003)**, quien va a referir a la participación protagónica como forma de pensar en la infancia. La autora rescata que esta forma de mirar la participación va a colocar a niños y niñas como actores sociales, lo cual supone un salto cualitativo que nos lleva a pensar un nuevo significado de las relaciones con la infancia. Así pues, el protagonismo infantil puede ser entendido como la condición finalizada del ejercicio de la participación, desde una mirada social, cultural, política y ética, que va a implicar un nuevo paradigma, una nueva visión de la infancia y sus relaciones sociales.

Podemos entonces afirmar que la participación protagónica de los niños forma parte no sólo de una nueva cultura de infancia, sino que constituye un eje articulante y de reproducción de formas nuevas de establecer las relaciones sociales entre los humanos y, entre estos y su entorno. En esta perspectiva, la participación protagónica deviene en un fenómeno cultural de inconfundible contenido ético. (Alfageme 2003, p.45)

Se destaca de gran relevancia asociar la idea de participación infantil a la de protagonismo. El texto trabajado va a desarrollar la idea de participación infantil como dimensión y eje fundamental para promover el protagonismo de la infancia. No habrá protagonismo sin participación, aunque desde su perspectiva no toda participación supondrá protagonismo.

Resulta también interesante tomar como referencia lo trabajado por Lancaster (2006) en su proyecto: «Escuchando a los más pequeños» y que denomina «Ramps- Rampas». Se destacó el énfasis en el reconocimiento de diversas y múltiples formas de expresión que tienen niños y niñas, privilegiando los tiempos y espacios de comunicación y los necesarios para la escucha. El autor plantea la importancia de proveer oportunidades y suscribir a una práctica reflexiva. A la hora de pensar la participación infantil en los ámbitos educativos estos principios van a ser de

gran relevancia, ya que las diversas formas de expresión de la infancia y que el rol adulto adopte actitud de escucha con una práctica reflexiva habilitará espacios favorecedores de la participación.

A modo de finalizar la conceptualización de la categoría trabajada resulta interesante e imprescindible mencionar algunos aportes de Clark y Moss (2001), quienes van a referir a formas de mirar y entender a la infancia que dan lugar a una visión habilitante de la participación infantil, tal como se parte en el desarrollo de este trabajo. Se destaca que niños y niñas son expertos en todas las cuestiones que se relacionan con su vida, y por ello son capaces de transmitir de forma profunda e insustituible sus experiencias, vivencias y perspectivas. A través de diversos y múltiples lenguajes pueden y logran formular sus opiniones e ideas propias, transformándose así en agentes activos que influyen en el mundo que los rodea, interactuando y construyendo nuevos significados y aprendizajes. De esta manera interpretan y dan sentido a su existencia.

Los Centros educativos son espacios privilegiados para el ejercicio del derecho a la participación. Parece necesario entonces, "ponerse lentes" para poder mirar a las infancias desde sus diversidades y multiplicidad de lenguajes. De esta manera serán considerados sujetos de derecho, protagonistas y expertos en sus vidas.

7.5 Participación infantil en Centros Educativos de primera infancia

Como se mencionó, el contexto educativo es un espacio privilegiado y determinante para el ejercicio de la participación infantil. Ésta supone un proceso activo en donde referentes adultos, niños y niñas se involucran en intercambios, conversaciones, discusiones, toma de decisiones y experiencias diversas, generando construcción de significados que enriquecen el pensamiento y la comprensión de la realidad compartida. Meirieu (2004) refiere a que la participación es una posición pedagógica y una manera de concebir la educación para la responsabilidad y para la ciudadanía. En este sentido cabe preguntarse de qué manera se generan estos espacios

habilitadores de prácticas participativas en los Centros educativos y cómo se habilita el ejercicio de este derecho,

Así como los adultos, también los niños y niñas construyen su competencia y confianza en sí mismos mediante la experiencia. La participación lleva a niveles superiores de competencia, lo que a su vez incrementa la calidad de la participación (Lansdown, G. 2005)

Así pues, tomando aportes de Fairstein y Mayol (2022) se considera que una escuela o Centro Educativo que ofrece un contexto de vida enriquecedor va a mejorar las posibilidades de desarrollo y condiciones de vida de niños y niñas que allí asisten. De lo contrario, contextos empobrecedores no solo no van a mejorar las posibilidades sino incluso podrían generar alteraciones en los procesos de niños y niñas. Por lo tanto, será de suma relevancia organizar y planificar los contextos y propuestas de los Centros, con el fin de brindar experiencias de calidad que enriquezcan los procesos de desarrollo y aprendizaje de niños y niñas.

A la hora de pensar en la participación infantil en Centros de educación infantil los aportes del pedagogo Italiano Loris Malaguzzi (1920-1994) se vuelven centrales. Malaguzzi impulsa una pedagogía relacional, crítica y participativa, donde niños y niñas son tomados como sujetos de derecho, portadores y constructores de culturas propias, partícipes activos en la organización de su identidad y autonomía. Esta pedagogía con orígenes en el norte de Italia, actual Reggio Emilia, propone como punto de partida una escucha atenta, con respeto y consideración de potencialidades, reconociendo el derecho a que niños y niñas sean educados en contextos dignos, exigentes y acordes a sus capacidades. La propuesta pone énfasis en la capacidad exploratoria, cuestionadora y reflexiva de los niños y niñas, siendo los adultos co-partícipes en el proceso.

Malaguzzi refiere a la multiplicidad de lenguajes y formas de expresión de niños y niñas, siendo conocida y difundida su teoría sobre los cien lenguajes de la infancia.

El niño
 está hecho de cien.
 El niño tiene cien lenguas
 cien manos
 cien pensamientos
 cien maneras de pensar
 de jugar y de hablar
 cien siempre cien
 maneras de escuchar
 de sorprenderse de amar
 cien alegrías
 para cantar y entender
 cien mundos
 que descubrir
 cien mundos
 que inventar
 cien mundos
 que soñar.
 EL niño tiene
 cien lenguas
 (y además de cien cien cien)
 pero le roban noventa y nueve.
 La escuela y la cultura
 le separan la cabeza del cuerpo.

Le dicen:
 de pensar sin manos
 de actuar sin cabeza
 de escuchar y no hablar
 de entender sin alegría
 de amar y sorprenderse
 sólo en Pascua y en Navidad.
 Le dicen:
 que descubra el mundo que ya existe
 y de cien le roban noventa y nueve.
 Le dicen:
 que descubra el mundo que ya existe
 y de cien le roban noventa y nueve.
 Le dicen:
 que el juego y el trabajo
 la realidad y la fantasía
 la ciencia y la imaginación
 el cielo y la tierra
 la razón y el sueño
 son cosas que no van juntas
 Y le dicen
 que el cien no existe
 El niño dice:
 «en cambio el cien existe».

Loris Malaguzzi.

Desde esta mirada plantea una pedagogía de la escucha: mediante una escucha atenta se consideran potencialidades y capacidades cuestionadoras de niños y niñas, siendo éstos protagonistas en sus procesos de aprendizaje. La escucha supondrá una actitud receptiva, abierta, disponibilidad para interpretar los mensajes que emiten los demás, y al mismo tiempo, la capacidad para absorberlos y legitimarlos. Y en este modelo, que considera a niños y niñas como transmisores de cultura, será imprescindible esta actitud de escucha, que respete la complejidad de las relaciones entre todos los elementos que entran en juego en el contexto escolar. Así pues, la escucha será garante del diálogo entre cada una de las partes: niños y niñas, sus familias y profesionales de la educación.

Rinaldi, Pedagoga de las escuelas de Reggio Emilia, expresa “en Reggio el individuo no asume nunca el paradigma liberal de sujeto autónomo, en cambio desarrolla plenamente su subjetividad en relación con los otros, construyéndose como sujeto único e irrepetible” (Rinaldi, 2006, p. 22)

Ahora bien, ¿qué condiciones deben darse para el desarrollo de proyectos y propuestas participativas en primera infancia?

A la hora de pensar en propuestas habilitadoras de esta participación, se debe considerar y profundizar en algunas condiciones que se vuelven necesarias para su desarrollo. En esta línea se destacan aspectos importantes de ser tenidos en cuenta: condiciones de trabajo en los Centros: el equipo y sus procesos de formación/actualización, rol de los Educadores y sus concepciones de infancia, espacios, tiempos, materiales pedagógicos y mobiliarios; y, por último, la planificación del proyecto pedagógico. Así pues, se parte de la idea que estos elementos darán cuenta y aportarán a la hora de continuar pensando cómo implementar y fortalecer los procesos de participación infantil. En estos aspectos se puso énfasis en el desarrollo de este trabajo.

En primer lugar, el trabajo en equipo posibilitará y facilitará la observación, la escucha, la documentación y el registro para el análisis de las prácticas y planificaciones. Un trabajo en equipo aportará mayor riqueza y complejidad a la propuesta, ya que podrán despegarse diferentes puntos de vista.

Malaguzzi va a referir a la importancia del trabajo en dupla, rompiendo con la idea tradicional y conocida de una maestra o educadora con un grupo de niños y niñas. La idea de pareja educativa que éste plantea rompe con esa imagen, brindando a los niños y niñas una experiencia más rica en posibilidades, donde se ofrecen modos diversos de interacción y propuestas. A su vez, ofrecerá a los grupos de niños y niñas más ideas, más modelos y conflictos sociocognitivos.

Educadores y Educadoras referentes en los Centros son quienes mayoritariamente acompañan los tiempos de los niños y las niñas, planifican y llevan adelante las propuestas realizadas en el Centro. Por lo tanto, será de suma relevancia la concepción de infancia, la mirada y forma de referirse a niños y niñas, así como los marcos conceptuales y metodológicos incorporados para el ejercicio del rol, siendo fundamental en este sentido la formación específica

en Primera Infancia²⁰. Se parte de la idea que procesos de formación actualizados favorecerán la habilitación de prácticas de calidad, y por lo tanto participativas.

El rol de las y los Educadores en primera infancia va a requerir una sensibilidad especial, y determinadas competencias en cuanto a relaciones de cuidado, empatía, escucha, observación, reflexión y trabajo con otros. La observación, el registro y la reflexión constante serán claves para la intervención y ejercicio del rol.

A su vez, el juego adquiere en esta etapa una importancia medular ya que, a través de él, y las propuestas lúdicas el niño aprende, disfruta, se vincula, conoce el mundo, a sí mismo, su cuerpo y posibilidades.

En esta línea, resulta relevante tomar los aportes de Raimundo Dinello (1982), “es jugando que el niño aprende el espacio de vida, sueña y crea toda clase de “mundos” que lo preparan a la vida.” (Dinello, R. 1982, p.24)

Los aportes de Sancho y Diez (2017) amplían esta idea, y refieren a que cuando un niño juega, crea, inventa y disfruta. Y con la utilización de un lenguaje simbólico se va a dar a conocer, nos permite saber cómo es y en qué está ocupado internamente, con sus deseos y temores. “Y es que el juego permite elaborar procesos al propio ritmo, abriendo paso a la creación, a la socialización, al aprendizaje y posibilitando el camino a lo nuevo, a lo flexible, a la imaginación, al cambio, al asombro”. (Sancho y Diez 2017, p. 93)

El rol de las Educadoras supondrá también un delicado equilibrio entre acompañar y estar cerca, sin invadir el juego y el tiempo de los niños y niñas. Cuando éstos juegan están disfrutando, creando, inventando, utilizando diferentes lenguajes que permiten elaborar procesos de conocimiento y aprendizaje significativos, abriendo también paso a la socialización, interacción e imaginación.

²⁰ En el 2023 en Uruguay las formaciones en Primera Infancia a nivel público son: Carreras del Consejo de Formación en Educación: Maestro de primera Infancia, Asistente técnico en primera infancia (título intermedio) y en el Centro de formación y estudios de INAU (Cenfores): carrera de Educador en Primera Infancia (0 a 3 años) y curso Formación básica de educadores en primera infancia (SNIC).

Por lo tanto, las experiencias de juego en el ámbito educativo serán fundamentales. En esta línea, se destaca la importancia de mencionar y tomar los aportes del conocido psicopedagogo Tonucci, autor de diversos libros que plantean la importancia del lugar y el protagonismo de niños y niñas en la ciudad y en diferentes espacios que éstos habitan. Tonucci (2009) en relación al ámbito educativo va a referir a la escuela como experiencia de democracia y ciudadanía, planteando la importancia de escuchar y tomar en cuenta las opiniones de niños y niñas en cuanto al funcionamiento de la escuela. El autor manifiesta que frecuentemente las escuelas proponen conocimientos y aprendizajes que son ajenos a la vida de los alumnos. Lo que sucede en las jornadas escolares es llevado adelante, conocido y visto por los adultos, generando que niños y niñas no vivan la experiencia fundamental del juego. “Juego significa aventura, descubrimiento, sorpresa, maravilla, temor, riesgo, satisfacción. Todo esto una niña o un niño sólo pueden vivirlo si se encuentran en una situación de suficiente autonomía y libertad.” (Tonucci, 2009, p. 22)

Desde los Centros Educativos y las planificaciones será esencial la consideración del juego como central en los procesos de aprendizaje. Que se propongan diferentes escenarios lúdicos, donde se brindan materiales con diferentes posibilidades será parte del rol docente, para así observar, prestar atención al juego que se desarrolla y al juego espontáneo, e intervenir sobre él, así sea para continuarlo, enriquecerlo, interpelarlo.

Se resalta la importancia de los tiempos, los espacios, el mobiliario, los ambientes, los materiales. No habrá calidad educativa sin un entorno rico en materiales que puedan ser utilizados como materiales de aprendizaje. Si bien no son garantía de procesos de calidad y participación, sí tienen mucho que ver en la utilización del espacio y las propuestas que puedan ser habilitantes de estos procesos.

Las formas en que niños y niñas exploran van a tener mucho que ver con el contexto en el que se encuentran. Diferentes objetos y materiales traerán consigo información que podrá ser

enriquecedora de esos procesos de aprendizaje. A su vez, la disposición de éstos en el espacio también influirá en el sentido que niños y niñas le darán a la acción y experiencia.

Se puede diferenciar cuando se habla de espacios y de ambientes. Espacio refiere a la estructura física del centro: las salas, patios, pasillos, áreas verdes; y el ambiente será cada uno de estos espacios, adecuados o no, dispuestos por los adultos por y para niños, niñas y sus familias.

Por lo tanto, será importante considerar características de los espacios con los que cuentan los Centros, para pensar su distribución, mobiliario, equipamiento, y contemplar las necesidades de niños y niñas, teniendo en cuenta su etapa evolutiva y procesos de autonomía. Y así generar ambientes cálidos, con ambientación de espacios armónicos, donde se incluyan materiales de calidad.

Espacios amplios, donde los materiales estén al alcance de los niños y niñas, que ofrezcan diferentes posibilidades, permitiendo explorar, investigar e inventar, donde niños y niñas puedan transitar libremente de acuerdo a sus necesidades, inquietudes e intereses; serán más propicios para la participación y el protagonismo infantil.

También es importante que los espacios sean flexibles, que puedan transformarse según diferentes situaciones y procesos que atraviesan los niños, niñas y el grupo en su totalidad.

Esto no implica que todos los materiales y elementos que haya en el Centro tengan que estar en todo momento ofrecidos en el espacio. Sino que es importante que éstos y su ambientación sean pensados y planificados con una intencionalidad educativa. El exceso de objetos, materiales y mobiliario va a generar sobreestimulación y no aportará a la generación de espacios armónicos que brindan posibilidad de movimiento y exploración.

Se debe apuntar también a materiales de calidad, que sean diversos y que su cantidad sea acorde al grupo de niños y niñas. Se destaca la importancia de la presencia de elementos naturales y materiales que ofrezcan diferentes posibilidades en su exploración, con distintas

texturas, pesos, tamaños etc. Se vuelve importante también la actualización de materiales de acuerdo a lo que se vaya aconteciendo en los procesos grupales.

Así pues, se plantea que las propuestas y proyectos pedagógicos surjan de intereses e inquietudes de los niños y niñas, en donde ellos sean protagonistas, dando lugar a sus inquietudes, gustos y necesidades.

Experiencias con el lenguaje, con el juego, con el arte, con los otros, con el propio cuerpo; experiencias respetuosas de sus tiempos, de sus posibilidades, que dignifican sus acciones, que habilitan nuevos aprendizajes sociales y culturales y estimulen su autonomía. (Fairstein y Mayol, 2022, p.49)

Ahora bien, ¿Cómo se puede llevar esto adelante? ¿Cómo planificar propuestas y proyectos desde esta perspectiva?

Retomando aportes de Malaguzzi (2001), éste va a destacar algunas consideraciones necesarias para pensar un proyecto en primera infancia. En primer lugar, el autor refiere a que para que exista un buen proyecto lo primero que tendrá que haber es una expectativa, que sea pertinente y que esté pre-formada.

Los niños esperan encontrar, siempre, diferencias, discrepancias y sorpresas. Estos son los elementos, que generan una tensión creativa; son los aspectos que, también nosotros los adultos (haciendo una mínima operación de introspección), poseemos si no hemos perdido ese sentido vital que lleva a interrogarnos y buscar lo nuevo. (Malaguzzi, 2001, p. 54)

Y para ello será necesario ver y escuchar a los niños y niñas, ver lo que sucede, ya que niños y niñas continuamente sugieren cosas por las que tienen interés y en las que quieren profundizar. Por lo tanto, se vuelve imprescindible que los adultos conozcan estos intereses para sintonizarlos con los suyos. (Malaguzzi, 2001)

Así, para llevar adelante un proyecto, será necesario una primera etapa que recoja información, que saldrá de los pensamientos, ideas que tienen los niños y niñas y después el adulto buscará expandir esas intenciones, generando así un proyecto que esencialmente tiene que producir y generar motivación inicial, que atrape y alimente el proceso del mismo; y esta motivación se encuentra en la propia experiencia, teniendo en cuenta la diversidad y diferencias en los tiempos de los niños y niñas.

Para implementar propuestas participativas con estas características la observación, documentación y reflexión grupal se vuelve no solo necesaria sino un recurso fundamental.

La observación pedagógica constituye un recurso muy potente, en tanto permite reflexionar sobre cada intervención e impide rutinizar nuestra práctica. La mirada conduce a la educadora a pensar y repensar las propuestas que ofrece. Permite discernir qué intervención necesita cada niño y niña, porque si hacemos para todos lo mismo y al mismo tiempo, no estamos hablando de una pedagogía democrática e inclusiva. (Fairstein y Mayol 2022, p. 77)

Para asegurar la calidad del proyecto es necesario trazar y proponer objetivos, pero al mismo tiempo disponer escucha y flexibilidad. Es decir, se requieren propuestas planificadas y pensadas, pero abiertas a lo inesperado.

En el itinerario del proyecto las ideas se afinan y se seleccionan. Durante el proceso los propios niños se sienten muy libres y no se sienten culpables si cometen errores o si se les cambian las ideas que tienen. Todo esto les predispone, realmente, a una capacidad de organización y de autoorganización que supone efectuar una operación activa o una historia que consigue penetrar, progresivamente, dentro de la situación para conseguir el objetivo lejano que se encuentra en el horizonte. (Malaguzzi, 2001, p. 101)

Una educación de calidad para los primeros años de vida, será aquella que proponga tránsitos y experiencias potenciadoras, dignificantes y amorosas. Retomando aportes de

Fairstein y Mayol (2022), será una educación de calidad aquella que deje huellas en el psiquismo de niños y niñas, que implique una aplicación de sus capacidades, así como confianza y seguridad en sí mismos y en vínculo con otros. (Fairstein y Mayol, 2022)

Y para ello será fundamental pensar en la definición profesional de los Centros Educativos, donde como se mencionó, los agentes educativos cumplen un rol fundamental.

Estas autoras plantean:

Que en el jardín maternal la crianza se define profesionalmente significa que las acciones se piensan y se analizan: qué se dice, cómo se dice, qué materiales, qué bienes culturales, qué intervenciones, qué palabras, cuándo, qué silencio, qué vacío, qué música, qué canciones, qué comida, de qué modo alimentar, quién cambia los pañales, quién acuna, qué espacio, qué libro, quién juega, qué juego, cómo es el periodo de inicio, qué y cómo se comparte con la familia, qué literatura, qué arte, para qué los informes pedagógicos, qué ilustraciones, qué imágenes, cómo el cuerpo, dónde el niño, cómo recibir y dónde y así podríamos seguir.. (Fairstein y Mayol 2022, p.38)

TERCERA PARTE

8. Desarrollo y ejecución del trabajo de campo

Como se mencionó anteriormente, en el año 2021 se realizaron las cinco entrevistas exploratorias a informantes calificados dentro del Programa de Primera Infancia y entre los meses de agosto a noviembre del 2022 se desarrolló el trabajo de campo en cada uno de los Centros seleccionados.

Durante agosto 2022 se realizó el trabajo de campo en CAIF Regional Este, en septiembre en CAIF Regional Centro y se finalizó el proceso durante octubre, noviembre en CAIF Regional Oeste. En todos los casos en sala de nivel 3 años y con asistencia semanal. Si bien las técnicas utilizadas fueron las mismas en los tres casos, cada Centro presentó sus particularidades, en las cuales se profundiza en el presente apartado.

Cuadro de ejecución de trabajo de campo por Centro:

Centro Este Agosto 2022	Centro Centro Setiembre 2022	Centro Oeste Octubre-noviembre 2022
1era instancia en el Centro: Observación participante en jornada completa	1era instancia en el Centro: Observación participante en propuesta turno de la mañana.	1era instancia en el Centro: Observación participante en jornada completa
2da instancia en el Centro: Observación participante en jornada completa	2da instancia en el Centro: Observación participante en propuesta turno de la mañana.	2da instancia en el Centro: Observación participante en jornada completa
3era instancia en el Centro: Técnicas con niños y niñas. Propuesta lúdica	3era instancia en el Centro: Técnicas con niños y niñas. Propuesta expresiva con barro como material mediador y conversación.	3era instancia en el Centro: Técnicas con niños y niñas. Propuesta lúdica y posterior instancia de conversación.
4ta instancia en el Centro: Segunda parte de técnica con niños y niñas. Instancia de conversación.	4ta instancia en el centro: Entrevistas a las dos Educadoras referentes del grupo	4ta instancia en el Centro: Entrevistas a Educadora del grupo y Maestra Referente
Entrevistas a Educadora del grupo y Maestra Referente	Cierre y despedida con niños y niñas	Cierre y despedida con niños y niñas
Cierre y despedida con niños y niñas		
Total de instancias en el Centro: 4	Total de instancias en el Centro: 4	Total de instancias en el Centro: 4

8.1 Instancias de observación participante en los Centros

Al tomar contacto con cada uno de los Centros se plantea la propuesta y se coordinan las primeras instancias de observación participante. La misma consistió en participar en dos jornadas en cada grupo de nivel 3 años. En los casos de los Centros Oeste y Este en dos jornadas de grupos que asisten durante el turno matutino. En el caso del Centro Centro, los grupos son de horario completo, por lo que se coordina la realización del trabajo de campo durante el turno de la mañana.

Se participa activamente en la vida cotidiana de cada uno de los grupos, siendo en total seis (dos en cada uno de los Centros). Se realiza observación de instancias de alimentación, en las propuestas desarrolladas durante la jornada y en los casos de los Centros Este y Oeste se puede observar tanto momentos de ingreso como de salida de niños y niñas. En el Centro Centro, desde el equipo se plantea la pertinencia de la participación en la propuesta central desarrollada durante la mañana.

Previamente se comunica el objetivo y la modalidad de la investigación a los equipos de los tres centros y a las familias de niños y niñas. Posteriormente, en cada sala, se explica a los niños y niñas el motivo de la presencia de la investigadora en la sala y se realiza instancia de presentación.

Estas observaciones fueron de insumos valiosos para la aplicación posterior de técnicas con niños y niñas, ya que brindaron previamente elementos en relación a las características de funcionamiento del Centro y de cada grupo. Teniendo en cuenta algunos elementos que se recogen en estas observaciones, y con previo intercambio con las Educadoras referentes y equipo del Centro, es que se consideran variaciones en la implementación de las técnicas con niños y niñas.

Se destaca la relevancia de la observación en la tarea cotidiana de los Centros. A partir de la práctica de observación se puede ver el acontecer con sensibilidad y escucha, para poder

interpretar posibles significados y realizar intervenciones pertinentes que generen posibles cambios en los procesos que se desarrollan.

La observación supone además un proceso que se ejercita y que requiere de cierta actitud del adulto que observa, en la que se destaca la importancia de la escucha sensible y activa. Cabanellas (2007) refiere a la observación como un acto creativo y de sagacidad para descubrir lo más sutil y oculto de las cosas. A su vez, aportes de Riera (2015), como se mencionó anteriormente, se vuelven pertinentes para pensar la importancia de la observación y como ésta resulta de suma relevancia para la planificación de propuestas que partan del interés de niños y niñas, y de lo que éstos expresan en los diferentes espacios.

Observamos para recoger datos de una situación, para responder preguntas, para comprender. Otras veces nos sirve para recoger evidencias y entender mejor de las iniciativas de los niños o como técnica para el diagnóstico y la evaluación. Pero observamos especialmente porque deseamos generar cambios. Así pues, podríamos decir que observamos para conocer mejor, para comprender, para generar nuevas ideas y transformar críticamente la realidad. (Riera, M. 2015, p. 59)

En esta línea, se destaca que la observación realizada pretendió recoger elementos de la vida cotidiana y del funcionamiento en cada uno de los Centros y a su vez, desde esta perspectiva planteada se tomaron elementos para la aplicación de técnicas con niños y niñas. Es decir, desde una observación participante y sensible a lo que sucede en los Centros, se planifica posteriormente técnicas que permitan recoger intereses de niños y niñas a través de propuestas acordes a lo observado en cada una de las salas.

8.2 Técnicas de investigación con niños y niñas

Durante el proceso de trabajo de campo, éstas técnicas adquirieron diferentes características de acuerdo a las particularidades de cada Centro y cada grupo.

Si bien, en un inicio del proyecto se planteó como primera técnica conversaciones con niños y niñas, durante el proceso de elaboración del marco teórico y desarrollo del trabajo de campo, se consideró favorable adaptar esta técnica. A partir de elementos e información recabada durante las instancias previas de observación participante, se planifica la implementación de propuestas lúdicas y escenarios con materiales no predeterminados, que permitieran recoger intereses y expresiones de los niños y niñas. Para la planificación de estas instancias, se tomaron en cuenta elementos recogidos en el transcurso de la observación participante, que aportaron nociones de las características del grupo y su dinámica cotidiana. Desde allí se considera pertinente en dos de los Centros (Oeste y Este) la implementación de un escenario lúdico con materiales como: cajas de cartón, piñas, ramas, piedras, cuerdas, telas, corchos, palitos. Estos materiales se disponen en el espacio con un sentido y orden estético y se organizan sin la presencia de niños y niñas.

En el Centro Centro se propone la utilización de barro arcilla como material mediador. Esta planificación surge del intercambio con las Educadoras del grupo. A su vez, debido a lo observado durante las instancias previas y dada la forma de trabajo de dicho Centro, no se considera necesario la realización de un escenario lúdico tal como había sido planificado. En el trabajo cotidiano del Centro, se observa esta modalidad de trabajo y propuesta, por lo que se opta por otro material mediador que recoja la palabra y expresiones de niños y niñas.

En el primer momento en todas las instancias se procede a explicar con palabras acordes a la edad en qué consistía la propuesta. Se menciona la realización del trabajo de investigación y se consulta por interés en participar de la propuesta. Como forma de asentimiento de la participación de niños y niñas se utiliza en todos los Centros la impresión de manos pintada en hoja o papelógrafo. Posteriormente se encuadra la propuesta y el espacio, mencionando que pueden jugar y utilizar los materiales ofrecidos de la forma que deseen.

Durante el transcurso de la propuesta se conversa e intercambia con los niños y niñas acerca de lo que sucede, observando y participando activamente del juego en determinados momentos.

Para finalizar el proceso se realiza una instancia donde se pregunta a niños y niñas: “¿Que les gusta hacer en el CAIF?”. En esta dinámica se van escribiendo y registrando sus respuestas en hojas o papelógrafos, y se lee la totalidad de expresiones al finalizar la dinámica. En todos los casos se realizan instancias de cierre y despedida, donde se agradece la ayuda y participación.

8.3 Entrevistas realizadas

Para finalizar el proceso se realizaron **entrevistas** a las Educadoras del grupo de nivel 3 años en donde se realizó la observación y las técnicas con niños y niñas en cada uno de los Centros seleccionados, en dos de ellos también fueron entrevistadas las Maestras referentes del Centro. Se realizaron en total seis entrevistas semi estructuradas: en Centro Este se entrevista a Educadora y Maestra referente, en Centro Centro a las dos Educadoras referentes y en Centro Regional Oeste a Educadora y Maestra referente. Esto guarda relación con las modalidades de planificación y conformación de los equipos de cada Centro. Tanto en el caso de Centro Este como Oeste, la Educadora de sala planifica en coordinación con la Maestra referente del Centro, por lo que se considera importante entrevistar a ambas. Por otro lado, en Centro Centro si bien también se cuenta con presencia de Maestra, los grupos cuentan con dos Educadoras referentes, por lo que se considera suficiente entrevistar a ambas referentes del grupo, quienes llevan adelante la planificación de la propuesta.

Se realizaron preguntas pretendiendo recabar ideas y consideraciones al momento de planificar y realizar propuestas pedagógicas para los niños y niñas. A su vez, se pretendió indagar en concepciones y miradas hacia la niñez.

9. Presentación de resultados y líneas de análisis

Esta investigación se planteó indagar en las prácticas de participación infantil en las propuestas pedagógicas de los Centros. Para ello se buscó identificar y analizar si son tomados en cuenta los intereses de niños y niñas para la planificación pedagógica y organización de los espacios y ambientes de los Centros. Conocer los puntos de partida de las planificaciones, así como los intereses de niños y niñas, y observar y analizar la organización y dinámica llevada adelante en estos Centros.

De acuerdo a estos objetivos se plantean diferentes líneas de análisis que pretenden profundizar en la reflexión acerca de niños y niñas como sujetos de derecho, con derecho a la participación infantil.

En primer lugar, se desarrollan líneas de análisis mayoritariamente descriptivas, vinculadas a los hallazgos en relación a las propuestas observadas, conformación de equipos, organización de espacios, ambientes y materiales. Posteriormente se profundiza en líneas de análisis más conceptuales donde se abarca las nociones de infancia desde donde se parte y las de participación y protagonismo infantil. Se finaliza el apartado con reflexiones desde la mirada de la investigadora en relación a las propuestas y el lugar de niños y niñas en éstas. Se plantean aportes y limitaciones de la investigación y algunas consideraciones finales.

Para el desarrollo de estas líneas de análisis, se busca articular los resultados obtenidos durante la realización del trabajo de campo con el marco teórico y aportes referenciados en el trabajo.

Se pretende articular las tres experiencias trabajadas con el fin de enriquecer la reflexión y profundización de la temática sin un análisis particular de cada Centro. En esta línea, se guarda el anonimato de los Centros y las participantes, haciendo únicamente referencia al rol ejercido de las entrevistadas y al Centro referenciado por regional: Centro Oeste, Centro Este y Centro

Centro. Se diferencia también lo registrado desde las observaciones realizadas y lo que niñas y niños manifiestan.

9.1 Hallazgos en relación a las propuestas pedagógicas de los Centros

Se señalan algunos hallazgos que se recogen desde el trabajo de campo realizado en los tres Centros. Se visualizan propuestas diversas y con particularidades que guardan relación con características propias de cada uno de los Centros y sus equipos. Algunos aspectos observados, particulares de cada Centro, resultan relevantes a la hora de profundizar en reflexiones más generales sobre las propuestas pedagógicas para la primera infancia.

Este registro de diferentes modalidades da cuenta de una variedad de posibilidades de propuestas, que a su vez guardan relación con las perspectivas y concepciones en las que se profundizará en los siguientes apartados.

De acuerdo al marco teórico de referencia, a la hora de pensar la participación infantil algunos aspectos se vuelven centrales y marcan distinciones en la ejecución de la dinámica y propuestas en los Centros. En el presente capítulo se parte y reflexiona, en torno a aquellos mencionados en el marco teórico: equipos de trabajo, ambientes y espacios, materiales, mobiliario, planificación de la propuesta y ejecución de la dinámica.

9.1.1 En relación a los equipos de trabajo...

Un aspecto central para la atención educativa en primera infancia es el trabajo en equipo. Como el trabajo se desarrolla en Centros pertenecientes al Plan CAIF, se reitera que el mismo Plan plantea la conformación de los equipos de trabajo. Cada Centro está conformado por un equipo de trabajo con integrantes de diferentes disciplinas: Maestras referentes, Educadores y Educadoras en primera infancia, Psicólogos, Trabajadores Sociales, Psicomotricista, Educador alimentario y Auxiliar de servicio y Coordinador de Gestión. Si bien desde el Programa de Primera

Infancia se establece la estructura de cada Centro, luego cada equipo presenta sus particularidades, que se vinculan a la modalidad de gestión y a la cantidad de niños y niñas que se atienden, lo cual impacta en el funcionamiento del Centro y la carga horaria de los integrantes de los equipos de trabajo.

Es así que, durante la realización del trabajo de campo se pudo observar importantes diferencias en las conformaciones de los equipos de los Centros, lo que, sin lugar a dudas, impacta directamente en la forma de trabajo y atención.

En primer lugar, se señala que en los tres equipos hay presencia de los roles mencionados anteriormente, aspecto establecido por el Programa de Primera Infancia. Sin embargo, se observan algunas diferencias en las conformaciones. Una primera distinción tiene que ver con la cantidad de niños y niñas atendidas. Centro Oeste está conformado por un equipo con 20 integrantes, allí se atienden 252 niños y niñas. En Centro Este se atienden 118 niños y niñas y el equipo lo conforman 14 integrantes. En Centro Centro se atienden a 155 niños y niñas con un equipo de 23 integrantes.

Todas las Educadoras participantes trabajan 8 horas en los Centros. Dos de ellas, de Centro Centro, la totalidad del horario con el mismo grupo de niños y niñas, y otras dos con grupos en modalidad de atención 4 horas.

Por otro lado, y como diferencia central en lo recogido, se destaca que uno de los equipos de los Centros gestiona el mismo en modalidad de Cooperativa de trabajo. Los otros dos Centros tienen una modalidad de gestión por Organización de Sociedad Civil, lo que marca una diferencia en el lugar que ocupan los trabajadores en el Centro, su organización y planificación del trabajo. En esta línea, se destaca y adquiere especial relevancia, que el Centro gestionado por una Cooperativa plantea una modalidad de trabajo en duplas en todas las salas del Centro. Esta es una diferencia sustancial con los otros dos Centros, en donde en cada grupo hay presencia

únicamente de una Educadora referente, como plantea el Programa de Primera Infancia en su estructura.

Para grupos de nivel 3 años se indica una Educadora referente para grupos conformados por 15 niños y niñas. Por lo tanto, en dos de los Centros se observa esta dinámica de funcionamiento y en el otro mencionado, el grupo se integra por algunos niños más, en este caso 18, y hay presencia de dos Educadoras referentes.

A su vez, el grupo donde hay presencia de dos Educadoras referentes tiene integración de un niño con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, quien participa de la propuesta acompañado de un Educador para la Inclusión. Por lo tanto, dicho grupo cuenta con tres Educadores en la sala. Se menciona esta particularidad ya que se pudo recoger diferencias significativas en el funcionamiento debido a esta variable.

El trabajo en dupla y en equipo adquiere una importancia relevante, tal como se desarrolló en el marco teórico de referencia. Esta modalidad permite el intercambio y la presencia de distintos puntos de vista lo que brinda a niños y niñas un abanico de diferentes posibilidades, ofrece distintos modelos educativos y de vínculos; a la vez que potencia a Educadoras en el desarrollo de su tarea. “Dos personas trabajando conjuntamente, ofrecen a las niñas y niños modelos de interacción y forma de conocerse diversos. La identidad se complejiza para hacerse más rica y de calidad.” (Hoyuelos, 2015, p. 94)

En los Centros seleccionados esto pudo observarse claramente: en el grupo donde hay mayor presencia de Educadores referentes se observa mayor atención y cercanía con los niños y niñas, de acuerdo a sus particularidades y necesidades individuales. Esto se sustenta por la relación niño/adulto que se plantea y establece.

Por otro lado, además de brindar mayor riqueza de experiencias e intercambios con Educadores diferentes, el hecho del trabajo en dupla permite mayor amplitud de posibilidades a la hora de planificar y ejecutar la propuesta. Si bien se pondrá énfasis en el desarrollo de la

dinámica más adelante, vinculado al equipo se puede ver que el trabajo en duplas permite división de tareas a la hora de implementar la propuesta.

En las salas donde hay una sola Educadora referente en ciertas ocasiones se ve que, mientras prepara materiales no puede observar ni participar en las actividades en que se encuentran los niños y niñas. En algunas oportunidades se observa que la preparación de la propuesta se da junto con niños y niñas, y en otras se dan situaciones donde niños y niñas no están en el mismo espacio que la Educadora. Por ejemplo, en uno de los grupos para el lavado de dientes, el grupo permanece en la sala, mientras la educadora va al baño con pequeños grupos. Al ser dos Educadoras referentes se observa una división del acompañamiento en la tarea. A su vez, y lo que resultó de mayor riqueza en la observación, el hecho de ser dos personas permite la preparación de espacios y materiales por una de ellas, mientras la otra referente se encuentra con el grupo. Esto no solo impacta directamente en la calidad y forma de presentación de la propuesta, sino que también incluye el factor sorpresa tan importante para los niños y niñas, quienes se encuentran con escenarios y materiales nuevos al ingresar a otro espacio.

Malaguzzi solía comentar que en una clase con una sola maestra y un grupo de niños no se puede educar; sólo se puede llevar a cabo una “pedagogía bucólica”, en referencia a un rebaño de ovejas que deben ser contenidas en un redil con un pastor. En este sentido, la pareja educativa supone una provocación y una ruptura cultural. (Hoyuelos, 2015, p. 93)

Se vuelve a hacer énfasis en la importancia del trabajo en equipo y particularmente en duplas. Si bien desde el Programa de Primera Infancia se establece el trabajo en equipo, en el interior de cada sala mayoritariamente se encuentra únicamente a una Educadora con un grupo de 15 niños y niñas, en caso de nivel 3 años, lo cual sin dudas presenta dificultades y debilidades en cuanto a la calidad de la atención y la propuesta. Desde lo observado, se desprende que

mayor presencia de Educadores en sala brinda mayores posibilidades que impactan favorablemente en la propuesta ofrecida.

Otro aspecto mencionado e importante a ser tomado es que un grupo de los seleccionados cuenta con presencia de un Educador para la Inclusión como acompañante de un niño con Trastorno del Espectro Autista. Si bien, los objetivos de este trabajo no van en la línea de profundizar en esta temática, este aspecto que se presenta en el transcurso del trabajo de campo, resulta medular para pensar y reflexionar en la atención a la Primera Infancia desde una mirada de educación inclusiva y de integración a todos los niños y niñas. Esto sin dudas guarda relación con la calidad de la propuesta y con la participación infantil.

En los tres grupos seleccionados se observa integración de niños con dificultades en su desarrollo y con características del Trastorno del Espectro Autista. Se releva en los tres Centros que estos niños se encuentran en seguimiento y tratamiento con especialistas. Únicamente uno de ellos tiene diagnóstico realizado y es quien cuenta con Educador para la Inclusión acompañante. Los otros dos niños se encuentran en etapa diagnóstica con seguimiento de especialistas.

Se considera relevante tomar este aspecto ya que se recogen importantes diferencias en cuanto a la integración y participación de estos niños, quienes dadas sus características requieren acompañamiento y atención individualizada. Así pues, se observa que el niño que cuenta con acompañante participa de forma activa en las propuestas. En algunas circunstancias se ve que el equipo adecúa o adapta materiales o propuestas, debido a sus necesidades y características. Se constata un especial énfasis de este equipo en brindar propuestas individualizadas que contemplen las particularidades y necesidades de todos los niños y niñas.

En los otros dos grupos, la presencia de una única Educadora referente dificulta esta posibilidad de brindar la atención que estos niños requieren. Se observa que en ciertos

momentos estos niños no participan de la propuesta planteada, quedando al margen o en un juego paralelo en solitario.

Se considera fundamental pensar y reflexionar en torno a una propuesta educativa inclusiva, que considere a todas las individualidades y que éstas puedan formar parte de la grupalidad y del proceso realizado en las salas. En este sentido, los equipos juegan un papel fundamental, a la hora de planificar propuestas integradoras y el lugar que cada niño y niña ocupará en ellas.

La formación específica también se vuelve un aspecto central. La presencia de un Educador para la Inclusión, no solo favorece al acompañamiento cercano del niño, sino que se trata de un Educador con formación específica para este acompañamiento, lo cual es fundamental para el ejercicio del rol. En muchas ocasiones, y como se observó en dos de los grupos, las Educadoras referentes no cuentan con formación específica para la inclusión, lo que dificulta e implica un desafío mayor a la hora de planificar y ejecutar las propuestas en sala desde esta perspectiva planteada.

Siguiendo con esta línea de pensamiento, como también se mencionó en el marco de referencia, la formación y los procesos de actualización del equipo se tornan imprescindibles, generando impacto en la atención y la propuesta. Esto no solamente en lo que refiere a una propuesta educativa inclusiva, sino también en relación a la formación específica y actualizada en educación para la etapa de primera infancia.

De las entrevistas realizadas se recoge que la totalidad de Educadoras y Maestras entrevistadas cuentan con algún tipo de formación específica en primera infancia. Las dos Maestras entrevistadas son formadas en Magisterio, una de ellas con la orientación de Educación Inicial y ambas con cursos y formaciones complementarias. En el caso de las cuatro Educadoras entrevistadas, tres de ellas cuentan con la formación en Primera Infancia del Centro de Formación y Estudios del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (Cenfores), que es la que

se requiere desde el Programa de Primera Infancia, INAU, y una de ellas cuenta con formación a la que denomina “politécnica”, realizada en Centro de Apoyo al Desarrollo Integral (CADI).

Si bien se profundizará luego en las nociones y concepciones que se desprenden de los discursos, a grandes rasgos se recoge que la formación con la que cuentan las Educadoras guarda relación con los discursos expresados y las propuestas. En este sentido, las Educadoras que poseen formación de Cenfores refieren a una concepción y perspectiva de derechos, donde se incluye la participación infantil como central en el discurso. Esta misma línea se observa en relación a las formaciones de Magisterio, en donde aparecen discursos en esta misma perspectiva. Por otro lado, en la Educadora con formación en otro instituto y sin actualización reciente, se recogen discursos que parecieran tener relación con concepciones educativas y de infancia de otros momentos históricos, donde se visualiza el niño como sujeto más pasivo y receptor.

Se puede concluir entonces, que, si bien no es el único aspecto a considerar, la formación y actualización del equipo guarda relación con los discursos que se recogen y también, con las prácticas y propuestas planteadas. Se refuerza por lo tanto la importancia de la formación específica en primera infancia y la actualización de los equipos, para brindar propuestas de calidad donde se habiliten espacios de participación y protagonismo infantil.

9.1.2 Espacios, ambientes, materiales y mobiliario...

Esta investigación propone la observación y análisis de los espacios y ambientes interiores y exteriores de los Centros seleccionados, considerándose de gran importancia a la hora de pensar la participación infantil. La forma de organización y disposición de los espacios brindan elementos que aportan a la reflexión en este sentido.

Se recogen elementos para esta línea de análisis, tanto en las observaciones como en las entrevistas realizadas, en donde también se indaga en las propuestas y organización de los espacios.

En primer lugar, al referir a lo edilicio de los Centros, se considera importante mencionar que a partir del año 2016 desde INAU- Plan CAIF, se realiza un llamado a Licitación Pública Internacional, para el diseño, financiamiento, construcción y mantenimiento de infraestructura Educativa Pública, bajo el régimen de Contratos de Participación Público Privada, por un plazo de 22 años²¹. Se plantean pautas de diseño y construcción de los Centros, acorde a los criterios que se consideran adecuados para el funcionamiento de un Centro Educativo de Primera Infancia. Desde ese entonces los centros CAIF construidos y de apertura cuentan con un modelo edilicio con características en común.

Los tres Centros seleccionados para esta investigación, funcionan con anterioridad a esta implementación, por lo que no cuentan con este modelo edilicio, los espacios e infraestructura presentan características diferentes. En esta línea, se observan variables y distinciones que impactan en el funcionamiento y en la participación infantil.

Como se mencionó en el marco de referencia, los espacios y su organización van a influir en la forma en que niños y niñas los recorren, habitan y se apropian de éstos. A su vez, la ambientación de los mismos impacta en la propuesta y en el lugar de los niños en el desarrollo de las mismas.

Se observa que los tres Centros seleccionados cuentan con espacios exteriores, patios al aire libre con posibilidad de utilizarlos para diferentes propuestas. En el Centro Oeste, el uso del patio es en común con niños en edad escolar, que asisten al Club de niños INAU, que funciona en el mismo local del CAIF. Se destaca este punto ya que en el patio se observa la instalación de juegos que parecieran ser para niños y niñas de mayor edad: toboganes y juegos

²¹ Disponible en: <https://www.inau.gub.uy/novedades/noticias/item/725-consulta-publica-de-documentos-de-licitacion-de-los-proyectos-de-participacion-publico-privado-en-infraestructura-educativa>

de madera para escalar de grandes alturas, considerándose no acordes para la etapa de primera infancia. A su vez, se observa también presencia de juegos para primera infancia: autos, barco de madera, gradas de madera, instalación de fogón etc.

En el Centro Este también cuentan con un patio amplio, con espacios verdes y presencia de juegos acordes para la primera infancia: juegos de madera con casita, auto de madera y mesa con asientos.

En Centro Centro el espacio al aire libre se encuentra en una terraza en el último piso, ya que se trata de una casa amplia y de varios pisos.

Los tres Centros cuentan con más de un piso y presencia de escaleras para acceder a algunas salas. De los grupos en donde se realiza el trabajo de campo, dos de ellos, Centro Este y Centro, se encuentran en salas en un segundo piso, lo que implica dificultades en su accesibilidad por la utilización de escaleras para niños y sus familias. En ambos casos, comparten piso con otros grupos y utilizan baño en común, que se encuentra próximo a la sala.

En Centro Oeste, la sala que se encuentra en un primer piso se trata de una construcción aparte del edificio central del CAIF, la misma tiene entrada independiente desde el patio exterior y cuenta con presencia de baño en el interior de la sala.

En los tres Centros se observan baños con artefactos sanitarios a medida de niños y niñas, tamaños de WC pequeños y piletas bajas a los que los niños acceden sin necesitar ayuda del adulto. En ninguno se observa presencia de un gran número de artefactos sanitarios, en dos Centros únicamente presencia de dos piletas y dos WC y en otro únicamente uno. Esta situación genera instancias de espera para la utilización del baño, las cuales en todos los grupos observados se dan en forma colectiva previo a instancias de alimentación.

En cuanto a la salas, en los tres Centros cuentan con ventilación y entrada de luz natural.

Por otro lado, en lo que refiere a las ambientaciones de esos espacios también se observan diferentes improntas y modalidades. En Centro Centro se visualiza una sala con colores

neutros y decoración del espacio que guarda relación con el proyecto llevado adelante en sala. Se ve cartelera con imágenes de Joaquín Torres García²², por proyecto de sala con este artista y rama de árbol natural, a la que denominan “rama mágica”, que guarda relación con el proyecto y personaje de la sala: un duende que les va dejando diferentes sorpresas y mensajes en esa rama y que viaja a las casas de cada niño y niña.

En Centro Este se observa decoración con dibujos de animales y banderines de colores y pintura de color en paredes. Frente a esto se recoge por parte de una entrevistada:

“Los colores que se usan, para mí son muy intensos, genera como un estrés visual pero poco a poco uno va articulando, es el trabajo en equipo” (Maestra Centro Este)

La entrevistada refiere a la importancia de articulación de diferentes ideas y opiniones, dejando ver que existen en el equipo diferencias a la hora de pensar la ambientación de los espacios del Centro, siendo éste un aspecto considerado y discutido.

En Centro Oeste se ven colores neutros en la sala y presencia de dibujos y plásticas realizadas por los niños y niñas en las paredes.

La ambientación y propuestas pedagógicas de las salas tienen mucho que ver también con el mobiliario utilizado y los materiales que se proponen. En esta línea, una de las entrevistadas aporta:

“Es como cuando entras a la casa de alguien sin conocerla, cómo está decorada habla de la persona, capaz que la conociste viendo la estética de ese lugar. Nuestros hogares hablan mucho de nosotros, de lo que somos...” (Educadora Centro Centro)

Refiere a cómo la ambientación y organización de los espacios va a aportar información sobre el Centro y su impronta. Se parte de la idea que el tipo de materiales utilizados y su presentación en el espacio guardan relación con concepciones de infancia y a su vez, con perspectivas de la participación infantil, algunos materiales habilitarán mayor participación de

²² Pintor, profesor, escritor y teórico del arte uruguayo.

niños y niñas debido a sus características y posibilidades. También en esta línea la entrevistada manifiesta:

“Para mí eso tiene q ver con participación, respetar que yo a vos te doy un material que a vos te permita que vos podés hacer lo que quieras con ese material” (Educatora Centro Centro)

De las observaciones realizadas se registra que los tres grupos presentan particularidades en cuanto a la organización y utilización del mobiliario y en la propuesta de materiales.

Como aspecto a destacar en común, las tres salas cuentan con presencia de espejos a la altura de niños y niñas. Si bien, los espacios están organizados con grandes diferencias se observa que en las tres salas hay un mueble o estante para acceso de los adultos en donde se ven elementos de utilización cotidiana: toallitas, papel higiénico y elementos de papelería como cinta, tijera, lapiceras, etc.

En dos de las salas observadas, hay instalación de estantes y muebles fijos en el espacio, algunos de ellos con materiales al alcance de niños y niñas: biblioteca con libros, canastos en donde se visualizan distintos materiales: juegos de encastre, bloques, animales, bebés, elementos naturales, entre otros. También hay presencia de mesas y sillas.

Al respecto las entrevistadas de estos Centros expresan:

“Desde el 2020 se incorporaron las bibliotecas fijas, el mismo estilo de mueble sectorizado donde puede haber juego simbólico, más juego de construcción, más juego de experimentación... También se incorporó en las salas los pizarrones, ir sectorizando. Y la importancia de que el niño pueda pasar por los distintos sectores de las salas en los distintos momentos de las jornadas, en esto que confluyen espacio y tiempo. Como también el espacio y el tiempo se van como entretejiendo durante la jornada e ir sectorizando.” (Maestra Centro Oeste).

“Está bueno tener espacios diferenciados, en el sentido el espacio donde están las mesas donde en CAIF también se tiene la alimentación...después un espacio de alfombra, de juego más libre, un espacio donde pueden acceder a libros, se compraron estas bibliotecas que también tienen diferentes tipos de rincones de juegos. Lo que sí está bueno del espacio es ir modificándolo, tener cosas estables y cosas a modificar.” (Maestra Centro Este).

“Se trata de tener la individualidad de cada niño, pero es difícil cuando son grupos tan grandes y tan diversos, entonces más o menos como que terminas armando diferentes espacios y que tengan la posibilidad de elegir en ese momento que quieren hacer.” (Educadora centro Oeste).

Se recoge de los discursos y de las observaciones que estos Centros plantean una propuesta de rincones en las salas, algunos fijos y otros móviles. Desde lo expresado se desprende que esto no es al azar, sino que guarda relación con la propuesta y su intencionalidad.

“Que el niño al encontrarse en ese lugar está como infiriendo y ya sabe lo que se va a encontrar, entonces el espacio también ayuda a la construcción del eje temporal, que va a venir antes, que va a venir después y esa seguridad que tanto trabajamos en la primera infancia de generar espacios confiables y seguros para los niños y las niñas.” (Maestra Centro Oeste)

En las propuestas observadas en estos dos Centros se distinguen los siguientes materiales propuestos.

En Centro Este: maderitas, tuercas de plástico, canastos con juegos de bloques y encastres, rincón fijo de cocina con heladera de madera, utensilios de cocina y alimentos de plástico (frutas, verduras, pescados), biblioteca con libros y alfombra,

En instancia de patio: pelotas, paracaídas, bicis chivitas y buggies, juegos de madera fijos ya mencionados.

Este Centro en espacio anexo al lado de la sala, tiene estantes y cajas con diversos materiales que en algunas ocasiones la Educadora o Maestra referente busca para llevar a la sala. En los días de observación se utilizaron, además: casitas de madera, caja de herramientas de madera, tobogán y juego de balanceo, cerámica para propuesta de expresión plástica.

En Centro Oeste: juego para enhebrar de plástico, globos, rincón de cocina, bebés con coches, maderas y cunitas, disfraces, tobogán, telas de diferentes tamaños y colores, pizarrón, estante con libros y títeres, canastos con autos de madera y arcoíris de madera, maderitas y animales.

Se observa propuesta con materiales naturales para experimentación y juego libre: lentejas, fideos, cucharas de metal, mates y recipientes de diferentes tamaños y materiales, propuesta de juego en sala de psicomotricidad, propuesta con masa, moldes y palotes y propuesta de pintada de cajas en el marco de proyecto de sala.

En patio se comparte instancia con otras salas, juego libre en juegos de madera fijos y utilización de pelotas.

Se destaca que estos dos Centros cuentan con variedad de materiales, algunos de plástico y otros de madera, algunos predeterminados y otros que permiten diferentes posibilidades de juegos y experimentación.

En la sala de Centro Centro, se observa un funcionamiento diferente. El espacio se encuentra mayoritariamente vacío, no se ve mobiliario ni materiales fijos en la sala. Para momento de alimentación niños y Educadores acomodan el espacio entrando mesas y sillas, que en el resto de la jornada se encuentran fuera de la sala. Lo mismo ocurre con los materiales, que se disponen por los Educadores de acuerdo a la propuesta a realizarse.

“En este centro en general apostamos a materiales no estructurados, que den la libertad de elegir el juego. Entonces el espacio se puede amar con materiales de cartón, de metal, puede haber algo de plástico, es lo mínimo, mucho material natural, siempre estamos

recolectando y pidiendo también a las familias, semillas, ramas, caracoles, y ese material genera posibilidades, ya sea de enhebrar, de incrustar, de juego simbólico etc. (Educadora Centro Centro)

“Los rincones fijos ya no están, pero de repente tenemos una cocina de madera que va cambiando de lugar, hay un castillito de madera que va cambiando de lugar, y se genera el espacio de juego simbólico, porque el juego simbólico tampoco hay que sacarlo... Hablamos de espacios, el rincón te limita, el espacio es más abierto, llevando al por qué de la expresión a mi sentir.” (Educadora Centro Centro)

Esta es una diferencia sustancial en lo observado, lo que deja de manifiesto diferentes concepciones y metodologías planteadas en las propuestas. A su vez, podríamos considerar que la modalidad de funcionamiento de este Centro guarda relación también con los aspectos planteados acerca del equipo y su integración. El hecho de mayor número de Educadores da la posibilidad de llevar adelante la propuesta de esta forma, en donde los materiales y escenarios se disponen y organizan sin presencia de niños y niñas.

Los materiales se encuentran en estantes instalados fuera de la sala, para la utilización de todo el Centro. Se ve un mueble en donde los materiales están organizados en diferentes cajas según su contenido. Mayoritariamente se ve la presencia de elementos naturales y materiales que ofrecen distintas posibilidades, como cuerdas, cables, recortes de madera, tubos etc. También materiales de juego simbólico como herramientas, utensilios y juegos de cocina, elementos de peluquería etc.

En la observación realizada se participa de las siguientes propuestas:

-Escenario armado con variedad de materiales para juego de construcción: diferentes herramientas, cajas, gorros de construcción y espuma plast.

-Propuesta en espacio con materiales de psicomotricidad: colchonetas, pelotas, telas, espaldar para trepar.

-Propuesta en escenario donde se presentan: plumas de colores, pompones, estuches de lentes, tachos de crema de enjuague grandes, frasquitos, cubos de plástico con agujeritos.

Todos los materiales en estas propuestas se observan dispuestos en el piso, en forma de círculo y con intencionalidad estética en la presentación.

Se puede observar también cómo estos materiales brindan diferentes posibilidades de exploración, construcción y juego en niños y niñas.

De lo expresado por las entrevistadas se recoge que los materiales y su organización guardan relación con las propuestas y concepciones planteadas desde los diferentes Centros. En los tres Centros se manifiesta la intención de pensar y planificar los espacios y materiales de acuerdo a los intereses y necesidades de niños y niñas. En esta línea se pudo observar cómo éstos transitan y habitan el espacio con libertad y apropiación, distinguiéndose en los tres Centros mobiliarios y materiales pensados para los niños y sus características. Sin embargo, se distinguen diferencias importantes en el tipo de materiales y su organización, de acuerdo a sus posibilidades y sobre todo a cómo éstos son dispuestos para el desarrollo de la propuesta, aspecto en el que se profundiza en posterior apartado.

9.1.3 Sobre la planificación

Hasta el momento se hizo mención a aspectos mayormente descriptivos en cuanto a la conformación de equipos, espacios y materiales utilizados. En el presente apartado se pretende hacer énfasis en aspectos vinculados a la planificación de la propuesta, consideraciones para su realización y desarrollo, planteando algunas reflexiones en este sentido.

En primer lugar, se debe tener presente que los tres Centros parten en sus planificaciones del mencionado Marco Curricular utilizado por todos los Centros de Primera Infancia del país, que, como se mencionó, plantea concepciones y posicionamientos éticos y políticos en relación

a la infancia. Se señalan áreas, categorías y ejes de referencia para la planificación pedagógica, pero no un formato único para llevarla adelante.

Si bien los tres Centros refieren en mayor o menor medida a la importancia de la planificación, se distinguen diferentes modalidades para realizarla, lo que también impacta en la ejecución de la dinámica.

En Centro Este y Oeste, se hace referencia a una modalidad de planificación entre la Educadora referente del grupo y la Maestra. Mientras que en Centro Centro la planificación se lleva adelante principalmente por las Educadoras referentes de sala, con intercambio con la Maestra y el resto del equipo en algunas circunstancias. En los tres Centros refieren a la planificación de proyecto institucional elaborada por la totalidad del equipo a comienzo de año, siendo ésta lineamiento del Programa de Primera Infancia, Plan CAIF.

En caso de Centro Este, las entrevistadas plantean:

“Tenemos una planificación semanal y en realidad cuando inicia el año y cada tanto tiempo, no te puedo decir cuánto, puede ser quince días o cada un mes, nos vamos como poniendo ciertos proyectos, vamos a trabajar desde este lado... nos planteamos un objetivo y en base a eso planificamos, planificamos semanalmente, no siempre, a veces no lo encontramos”. (Maestra Centro Este)

“Bueno, siempre por lo general cuando empiezan los años los primeros dos meses los conocemos y vemos que es lo que les atrae, lo que les gusta y la característica del grupo y de ahí por lo general hacemos un proyecto.” (Educadora Centro Este)

Al momento de indagar en aspectos que se tienen en cuenta para la realización de la planificación en todas las entrevistas realizadas se hace referencia a que se planifica de acuerdo a los intereses de niños y niñas, mencionando la importancia de conocer sus gustos y preferencias para llevar adelante la planificación. Se puede considerar éste un aspecto en común

en los tres Centros, al menos desde lo discursivo. Al profundizar se recogen y distinguen otros aspectos que se vuelven diferenciales y aportan a la reflexión.

Las entrevistadas de Centro Este hacen mención a la dificultad de ese año para planificar un proyecto de sala debido a la movilidad en el grupo y sus características. En este Centro el trabajo de campo se lleva adelante en el mes de agosto y en ese momento no se contaba con un proyecto de sala. Las entrevistadas expresan:

“Recién ahora estamos pensando, en eso que a ellos les gusta, la construcción, trabajar más la construcción...” (Educatora Centro Este)

“Te digo a veces no lo encontramos es porque lo estamos buscando muchas veces por ejemplo decimos ay tienen interés en las arañas, y bueno hay uno que tiene el interés en las arañas, no todo el grupo. A veces si se da” (Maestra Centro Este)

Aspectos similares se recogen en las entrevistas de Centro Oeste, donde también se hace referencia a dificultades y limitaciones para la planificación del proyecto de sala por movimientos en el grupo. La entrevistada plantea:

“Bueno como que este año por ejemplo no, no conté con un proyecto o planificación. Fue un año súper diferente porque al venir de dos años de pandemia como que todo se hizo cuesta arriba...Al principio fue super inestable, había bajas, entraban niños, costó pila armar el grupo, hubo muchas mudanzas, inestabilidad en los hogares, como que el tema del proyecto en si fue esto del día a día, todo mucho más corporal, pero lo que es la parte pedagógica no hubo esto de sentarme a planificar, que es lo que realmente hacíamos antes” (Educatora Centro Oeste)

Esta entrevistada plantea la ausencia de planificación formal de ese año, agregando a su vez los aspectos que tiene en cuenta al momento de realizar las propuestas:

“Las características del grupo, bueno también la edad, no es lo mismo en 2 que en 3. En la época del año en que estamos, el interés de ellos, eso igual lo tengo en cuenta aunque

no planifique, por eso es que me encanta tener los materiales en la sala, que es un tema. Porque por ejemplo día a día ellos presentan diferentes intereses, y surgen emergentes, entonces como que desde el momento en que entran vos ya los ves cómo es que entran, para que lado van a disparar, si vienen con toda la energía, por lo menos en su mayoría en el grupo y eso, más que nada el interés” (Educadora Centro Oeste)

Se mencionan los intereses como centrales, incluso a tomar en cuenta, aunque no haya planificación.

Como se mencionó anteriormente, en todas las entrevistas realizadas parece haber un consenso en la importancia de incluir y partir de los intereses de niños y niñas para las propuestas, aspecto que esta investigación pretende indagar.

Durante el proceso de trabajo de campo, tanto en el desarrollo de las entrevistas como en las observaciones participantes, surgen nuevas interrogantes. Si bien parece haber consenso en su importancia, a medida que se va profundizando surgen diversos sentidos de esta idea que conducen a nuevos cuestionamientos, ¿qué se entiende por intereses y a qué se hace referencia cuando se plantea que las planificaciones parten de los intereses de niños y niñas?

Si bien este trabajo busca identificar si los intereses de niños y niñas son tomados en cuenta a la hora de llevar adelante la propuesta, durante el proceso de trabajo de campo nuevas preguntas fueron adquiriendo relevancia, ya que se identifican diferentes perspectivas y modalidades de trabajo para identificarlos.

Si se piensa en esta noción, se puede afirmar que la misma tiene diferentes acepciones de acuerdo al contexto en que se utilice el término. Al remitirse a la etimología de la palabra, ésta proviene del término “interesse”, y se relaciona a aquello que se encuentra entre las personas, atrayéndolas y cautivándolas. Al momento de contextualizar su referencia en este trabajo y en el ámbito educativo, se puede vincular el sentido de la inclinación, gusto, motivación, dedicación que se le pone a un asunto, objeto, actividad o propuesta. En este sentido, se considera que las

entrevistadas refieren a esta idea. Sin embargo, surgen tensiones al momento de su identificación y surgimiento. ¿Cómo se identifican esos intereses?, ¿La preferencia por una u otra propuesta muestra el interés del niño o niña?, ¿Cómo se ponen en interacción los intereses individuales con los grupales?, ¿De qué manera las Educadoras identifican intereses y cómo se ponen en juego en la planificación pedagógica?

Son muchas las interrogantes que surgen, que fueron tomando relevancia en el desarrollo del trabajo de campo y que proponen nuevas líneas de investigación posibles.

Para el desarrollo de esta investigación es interesante poner a dialogar las expresiones recogidas en las entrevistas realizadas. Al momento de referir a consideraciones tomadas para planificar se mencionan los intereses de niños y niñas, pero al profundizar en los discursos se aportan otros elementos interesantes. Una entrevistada plantea:

“Por un lado los intereses, después, aunque no haya interés de los gurises en determinadas áreas está bueno provocarlo... porque en definitiva es respetar los derechos de los niños, tener en cuenta sus intereses y también provocar intereses para que ellos descubran cosas diferentes”. (Educadora Centro Centro)

Resulta relevante esta visión e interrogarse sobre el surgimiento de esos intereses y el lugar de las Educadoras en el proceso de observación, detección y construcción de propuestas que los contemplen, contengan y enriquezcan con nuevos u otros.

¿El no visualizar o distinguir un interés común en el grupo es una limitante para llevar adelante un proyecto o planificación de sala que contemple a niños y niñas como protagonistas? ¿o parte del rol del Educador es generar y habilitar espacios donde esos intereses puedan surgir o incluso ser provocados?

Se abren interrogantes que llevan a pensar en la concepción sobre los intereses y el rol de las Educadoras que acompañan los procesos educativos de niños y niñas. En este sentido,

se considera importante enfatizar en la intencionalidad pedagógica de la propuesta y los objetivos que se plantean desde la misma.

Cómo se mencionó, desde lo discursivo parece haber un consenso en la consideración de intereses de niños y niñas a la hora de planificar y con una mirada habilitante de participación. Cabe también cuestionarse el lugar de la participación en esta línea discursiva tan recurrente sobre los intereses de niños y niñas, ya que toma diferentes formas y modalidades, lo que se traduce en metodologías y supuestos pedagógicos diferentes, donde la participación infantil también adquiere distintas dimensiones.

Desde algunos discursos recogidos pareciera haber una asociación de los intereses de niños y niñas a diferentes juegos o temáticas concretas. Por ejemplo, se menciona “las arañas” como ejemplo de posible interés, así como otras actividades: “Eso que a ellos les gusta, la construcción, trabajar más la construcción” (Educatora Centro Este)

Se asocia la identificación del interés y gustos para trabajar contenidos y otros aspectos que parten de allí. En este sentido una entrevistada plantea:

“A qué juegan, qué les gusta, con que gozan, bueno vamos por ahí y lo tomamos como excusa para dar determinados contenidos. El hombre araña, les encantan los superhéroes, perfecto vamos a practicar, a ver cómo saltamos, vamos a jugar al hombre araña, pero en realidad yo voy a ver si él puede saltar en dos pies, y si él puede lograr estabilidad, pero siempre tomando el interés. No es jugar al hombre araña por jugar al hombre araña, un juego de rol, enriquecer el juego de rol, hago una telaraña en la clase con trapillo y tengo que subir y bajar porque soy el hombre araña. No sé, es un ejemplo. El interés y después a partir de eso yo trabajo los contenidos.” (Maestra Centro Este)

También se agrega el considerar intereses comunes a los niños y niñas por la etapa en la que se encuentran.

“A veces los intereses se dan bastante común en primera infancia, el interés por explorar diferentes materiales, el interés por el movimiento con el cuerpo, que son bastante comunes a todos” (Maestra Centro Este)

Cabe preguntarse entonces, si estos son intereses, o si son también características de la etapa que transitan. Esto invita a tomar los aportes de Carli (1999) y pensar en la multiplicidad de infancias, las cuales refieren siempre a tránsitos múltiples, diferentes y cada vez más atravesados por la desigualdad. Por lo tanto, se debe tener presente estas multiplicidades y la diversidad de grupalidades posibles, donde quizás esas características no se encuentren presentes en todos los niños y niñas. En esta línea una entrevistada plantea:

“Las identidades grupales son bien distintas y cuando vos vas viendo por donde van a veces hay más de un interés. Vas planificando actividades que empiezan y terminan el mismo día, o actividades que tengan un hilo conductor que duren 2, 3 meses. Y acorde a eso es que uno va armando su planificación” (Educatra Centro Centro)

Se introduce aquí la importancia de las identidades grupales y su diversidad, y, además, la posibilidad de flexibilización de lo planificado, teniendo en cuenta por donde van transitando los niños y niñas en lo propuesto. Volviendo a aportes de Malaguzzi (2001), para ello será necesario ver y escuchar a los niños y niñas, ver lo que sucede, ya que niños y niñas continuamente sugieren cosas por las que tienen interés y en las que quieren profundizar. En esta línea la entrevistada agrega:

“Primero los intereses de ellos, en que están... Lo primero es empezar a conocerlos, conocer a cada uno individual y después lo grupal y ahí tenemos que pensar en diferentes áreas en sí y en diferentes propuestas que puedan atrapar los intereses de cada uno. Pero más que nada los intereses en los materiales al usar, también tenemos mucho en cuenta el mobiliario al momento de planificar la propuesta, que no estén, por ejemplo, si

no son necesarias, dejar el espacio bastante amplio para que ellos puedan moverse con libertad, que no esté limitado.” (Educadora Centro Centro)

Lo planteado por esta entrevistada guarda relación con lo trabajado en el marco de referencia. Se menciona la importancia de un conocimiento inicial, y la planificación y organización de los materiales y espacio de acuerdo a los intereses y necesidades de niños y niñas. Se puede vincular este discurso con lo planteado por Malaguzzi (2001), quien menciona que será necesario una primera etapa que recoja información, la cual saldrá de los pensamientos, ideas que tienen los niños y niñas y después el adulto buscará expandir esas intenciones. El interés de los niños por algo concreto puede que no aparezca inmediatamente, sino que se desarrolle, probablemente, durante actividades y nuevas negociaciones que aparecen durante el proyecto. (Malaguzzi, 2001)

En suma, si bien encontramos un consenso en considerar los intereses de niños y niñas para la propuesta, lo que implica cierto nivel de participación infantil, al profundizar nos encontramos con diferentes miradas, concepciones y metodologías para identificarlos. Sin dudas, esta interrogante se vuelve central en el proceso del trabajo y plantea también posibles líneas de investigaciones futuras.

9.1.4 Ejecución de la dinámica observada en los Centros

Hasta el momento se realizó un recorrido por los aspectos que se recogen desde los discursos a la hora de referir a la planificación y las consideraciones para la misma. A continuación, se profundiza en la descripción de lo recogido y observado en cuanto a la ejecución de la dinámica en los Centros. Es necesario tener presente que se participa en jornadas puntuales en una sala de cada Centro, y probablemente algunos aspectos son circunstanciales de esos días de observación, por lo que no se podrá generalizar lo recogido en el trabajo de campo.

En primer lugar, se destaca nuevamente que se distinguen diferentes modalidades que guardan relación con los aspectos anteriormente desarrollados.

A grandes rasgos se constata que en Centro Oeste y Este se da una ejecución de la dinámica con características similares. Al momento de la llegada niños y niñas se encuentran con diferentes propuestas de juego en las mesas de la sala, se da instancia de bienvenida y conversaciones con la Educadora referente. En instancia posterior al desayuno se realiza una propuesta central y posteriormente una instancia de juego libre en el patio, antes del almuerzo.

En el Centro Centro se observan propuestas previas a la central, que se desarrollan en otros espacios del Centro, fuera de la sala de referencia del grupo: salas de otros grupos o espacio de hall. La propuesta central se prepara y organiza por una de las Educadoras que no está presente en la instancia inicial. Niños y niñas llegan al espacio armado, siendo sorpresa el escenario de juego que encuentran.

A continuación, se mencionan algunas propuestas observadas los días de realización del trabajo de campo, con el fin de ilustrar la dinámica ejecutada en los Centros. Se deja constancia que no se hará un desarrollo en profundidad de cada una de las observaciones, sino que se pretende presentar la dinámica desarrollada en las jornadas observadas, profundizando en aspectos que se recogen como generales y en aquellos que resultan relevantes e interesantes para el análisis en la temática.

Se puede ver cómo la dinámica que se lleva adelante mantiene relación con los aspectos desarrollados en torno a la planificación. La ausencia o dificultades para llevarla adelante se refleja en las propuestas, donde no se distingue un proyecto de sala con un hilo conductor en lo que se propone. Por otro lado, cuando se visualiza la presencia de un proyecto y propuestas con involucramiento de niños y niñas, se traduce en una dinámica donde se ve continuidad y elementos del proyecto de sala en las expresiones y el juego cotidiano de niños y niñas.

En Centro Este las jornadas observadas inician con propuestas de juegos en mesas: maderitas, tuercas con tornillos de plástico, libros, animales de goma, encastrés de plástico y juegos de construcción. Estos materiales son dispuestos en mesas diferentes por parte de la Educadora, niños y niñas al llegar eligen en donde jugar y se mueven libremente por el espacio. En estas instancias la Educadora referente comparte el momento de juego y se dan conversaciones donde niños y niñas se expresan espontáneamente. En un momento se observa que un niño propone espontáneamente el juego “piedra, papel o tijera”, el cual es tomado por la Maestra referente y se integra también otra niña al juego.

Estas instancias culminan con anticipación mediante palabras por parte de la Educadora, y se plantea el paso al momento del desayuno. Previamente se realiza la ida al baño con todo el grupo. Se observa que es la Educadora referente quien pone jabón en manos de cada niño y niña y entrega toalla de papel para el secado.

En el momento del desayuno se canta una canción inicial y se observa que es también la Educadora quien dispone de los utensilios para el desayuno. En el transcurso se desarrollan conversaciones espontáneas.

Al cierre la Educadora va nombrando uno a uno a los niños para que guarden sus sillas y se sienten en la alfombra para pasar al lavado de dientes. Se puede ver como niños y niñas conocen y tienen incorporada esta rutina establecida.

Posteriormente se plantea una propuesta de juego por parte de la Educadora con diferentes materiales y rincones: casitas de madera, rincón de cocina, bebés, autos. Niños y niñas juegan libremente en el espacio y se observan diferentes dinámicas de juego simbólico: juegan a cocinar y a vender alimentos en un almacén. Mayoritariamente en estas instancias la Educadora no participa ni observa el juego, por estar acompañando el lavado de dientes, idas al baño, cambio de pañales o preparación de otros materiales.

La Educadora vuelve a anticipar la finalización del momento de juego. Se desarrolla luego instancia de juego en el patio con materiales como pelotas, paracaídas y bicicletas chivita. En día de lluvia se observa que se disponen algunos juegos de patio dentro de la sala.

Particularmente resulta interesante tomar una propuesta de expresión plástica, desarrollada con cerámica, que se realiza uno de los días observados. Se profundiza en la misma, ya que en el transcurso se recogen aspectos interesantes para la reflexión en torno a la dinámica.

La propuesta se plantea por parte de la Educadora, comenzando con niños y niñas sentados en sillas alrededor de las mesas. Se inicia desde el factor sorpresa con lo que trae la Educadora en la bandeja que lleva en su mano.

“Miren lo que traje” (muestra bandeja) - (Educadora)

“También acá hay un.... “ Se deja silencio para que niños completen la frase: “pincel”

“¿Y eso que está afuera qué será? ¿qué se imaginan?”- (Preguntas de Educadora a niños y niñas).

Niños y niñas expresan diferentes respuestas: “Fideos”, “Chocolate”, “Tiene un caballo”.

“¿Qué otra cosa puede ser? Voy a dárselos para que lo toquen, imaginen que puede ser.” - (Educadora)

A continuación, la Educadora pasa la cerámica uno por uno para que toquen con sus manos.

“¿Está caliente?” - (Educadora)

“Es muy fría” - (Niña)

“Es masa”- (Niño)

“Bueno voy a abrir para ver que es, si es chocolate, fideos, si es un caballo... Les voy a contar como se llama, parece masa, pero no es. Es cerámica”- (Educadora)

A continuación, agrega:

“Esta cerámica tiene una magia, después que la dejamos secar al solcito queda dura. Les voy a dar un pedacito a cada uno y ustedes pueden hacer lo que quieran”- (Educadora)
Luego cada niño y niña realiza diferentes creaciones con el trozo de cerámica. En el transcurso van expresando lo que crearon:

“Hice una pelota”, “Una serpiente”, “Es pizza”, “Plato”, “Un gusano”, “Hice un policía y le puse un sombrero y un diente” (Expresiones de niños y niñas)

Para finalizar la Educadora trae hojas referenciadas con los nombres de cada niño y niña y éstos van poniendo allí las creaciones para poner a secar.

“Otro día lo vamos a pintar” agrega la Educadora, y va dejando en sala anexa al sol para que seque.

(Apuntes de cuaderno de campo en Observación participante, agosto 2022)

Si bien se podría reflexionar acerca de diferentes aspectos que se recogen de esta propuesta, de acuerdo a los objetivos de este trabajo, resulta pertinente profundizar en el lugar de niños y niñas en la misma, y su participación en el proceso de aprendizaje. La Educadora inicia la propuesta involucrando a niños y niñas mediante la pregunta y factor sorpresa para descubrir de qué material se trata. Se introducen también preguntas que pretenden profundizar en características del material y que niños y niñas constaten sus cualidades: si está frío, caliente, si es blando, duro etc. A su vez, la Educadora menciona de qué material se trata y brinda información del mismo, anticipando lo que sucederá luego de que realicen sus construcciones.

Tomando nociones trabajadas en el marco teórico desarrollado, se puede ver como esta modalidad guarda relación con una perspectiva e idea de infancia pasiva y receptora, es la adulta quien brinda la información y niños y niñas la reciben. Es interesante pensar cómo se hubiese desarrollado dicha instancia si los niños hubiesen tomado otro lugar, y por ejemplo fueran ellos quienes investiguen y descubran qué sucedía luego de un tiempo con el material que utilizaron.

A su vez, resulta pertinente preguntarse por el sentido y el impacto en el aprendizaje de esta propuesta, de la cual niños y niñas no participaron de forma protagónica. ¿Implicó esta instancia un aprendizaje significativo para ellos?, ¿Hubiese sido más significativo que sean partícipes del proceso desde otro lugar? La importancia de la vivencia y de la participación en los procesos de aprendizaje parecen medulares en la construcción de experiencias significativas. Esto, sin dudas, se vincula con supuestos pedagógicos y concepciones vinculadas a la consideración de niños y niñas como sujetos activos y protagonistas de los procesos de aprendizajes. Tonucci (2009) sostiene que las experiencias educativas es necesario vivirlas. Solamente se pueden aprender, asimilar e incorporar a través de la práctica cotidiana y real de la experiencia.

Continuando con la ejecución de las dinámicas, se recoge que en Centro Oeste la propuesta inicial también se desarrolla con juegos y materiales propuestos por la Educadora en diferentes mesas. En este caso se suman propuestas de juego libre en otros espacios de la sala: globos colgantes, tobogán que finaliza en espacio con telas de diferentes colores y texturas. En las mesas se pudo observar juegos de encastre y canasto con distintos juegos de plástico, en estantes de la sala diferentes materiales a disposición: arcoíris de madera, mates, bebés, títeres, libros y un pizarrón.

Niños y niñas transitan libremente por el espacio y optan por los diferentes materiales ofrecidos. En el transcurso de estos momentos también se observan conversaciones espontáneas, donde la Educadora referente participa activamente, dando lugar a lo expresado por niños y niñas, y participando también del momento de juego.

La Educadora anticipa mediante palabras el momento de guardar y ordenar la sala para el desayuno.

Para ello cada niño busca su silla y elige su lugar en la mesa. Se observa que es la Educadora quien corta la fruta, reparte los vasos y los alimentos. Se destaca en esta sala la

presencia de vasos de vidrio para los momentos de alimentación, aspecto vinculado a los procesos de autonomía y confianza en sus capacidades. En el transcurso se dan diferentes conversaciones espontáneas; la Educadora toma lo expresado por niños y niñas y da continuación a las charlas que surgen. También se anticipa propuesta que va a desarrollarse a continuación, la cual ese día es compartida con otro grupo de nivel 2 años. La Educadora menciona que están realizando intercambios para trabajar el pasaje de nivel 2 a 3 años.

Se destaca que ese día se desarrolla esta propuesta como central. Al momento que niños y niñas juegan de forma libre con los materiales y juegos que tienen a disposición en la sala: mayoritariamente con coches y bebés, la Educadora referente apronta espacio de juego en mesas con platos y utensilios metálicos, mates, fideos y lentejas. Con la llegada del otro grupo a la sala se da comienzo a la propuesta donde niños y niñas acceden a los materiales de forma libre y voluntaria. Se observa como muchos de ellos continúan el juego que venían desarrollando anteriormente. En este sentido, se señala cómo los niños y niñas habitan y transitan por el espacio de forma libre y voluntaria, optando por las propuestas que deseen y desarrollando más de un juego en simultáneo.

Se plantea este punto como interesante, ya que se observa un respeto por la heterogeneidad de intereses y deseos que niños y niñas tienen al momento de optar por diferentes propuestas posibles de ser realizadas, no observándose homogeneidad en la propuesta.

También es importante mencionar que en los días de observación realizada en diferentes circunstancias la Educadora referente consulta a niños y niñas, habilitando a que puedan elegir entre diferentes opciones de juego que ésta propone. Se observan dos instancias que se realizan por elección de niños y niñas: jugar con masa en mesas con moldes y palotes, e ida a sala de Psicomotricidad, donde se despliega el juego libre en el espacio con algunas intervenciones de la Educadora referente.

A continuación, se profundiza en una propuesta observada, que también brinda elementos interesantes para la reflexión. La misma parte de la Educadora referente, quien coloca dos cajas en la mesa para ser pintadas. La Educadora cuenta a la investigadora que guarda relación con un proyecto que se está realizando sobre el pintor Vincent van Gogh²³, para un trabajo con familias a fin de año.

La propuesta inicia con la Educadora que convoca a algunos niños en pequeños grupos, para que se acerquen a pintar las cajas.

- “Una caja con amarillo y otra con rojo” (Educadora)

- “Yo no quería amarillo” (Niño)

- “Pero el amarillo es lindo” (Educadora)

Se observa cómo la Educadora guía a niños y niñas que están pintando para que utilicen el color asignado a cada caja, y agrega:

“No vayan a pintar de rojo ahí, ese era amarillo” (Educadora).

(Apuntes de cuaderno de campo en Observación participante, octubre 2022)

Se ve que es la Educadora quien propone pintar las cajas con el objetivo de crear un material a ser utilizado a futuro. A su vez es el adulto también quien indica de qué manera y con qué color pintar, sin dar lugar a otras posibilidades a pesar de que un niño expresa no querer ese color. En esta línea también cabe preguntarse por el sentido para esos niños y niñas, y el lugar de éstos durante su desarrollo.

En relación a esta dinámica resulta interesante hacer mención al intercambio que se realiza con el equipo en la instancia de devolución de lo recogido, donde se hace referencia a esta observación y reflexiones en torno a la misma. Se devuelve por parte del equipo algunas consideraciones y reflexiones acerca a las tensiones que existen entre las propuestas

²³ Vincent van Gogh (1853-1890) fue un artista postimpresionista holandés

participativas y libres y las consignadas. Se menciona que posiblemente el sentido para niños y niñas se diera al momento de realizarse la instancia final del proyecto con familias, en donde verían en la ambientación las cajas pintadas por ellos. Se destaca la importancia de que el pintar haya sido voluntario y se considera que en algunas instancias es positivo que se realicen propuestas consignadas. Este intercambio puso de manifiesto las tensiones referidas en torno a la participación infantil y los supuestos pedagógicos que sustentan las propuestas, destacándose las diferentes concepciones que se pueden encontrar en este sentido.

Por último, en Centro Centro se observa una ejecución de la dinámica con características mayormente diferentes. Se realiza una instancia de juego inicial, que en las jornadas observadas se realizaron en otros espacios fuera de la sala.

Es relevante tomar la propuesta de juego desarrollada en el hall del edificio del Centro, donde Educadores plantean un escenario lúdico con materiales de sala de Psicomotricidad, con circuito para el movimiento. Se ve presencia de prismas, espaldares para trepar, colchonetas, y pelotas. En un inicio la instancia fue de juego libre, a medida que niños y niñas jugaban el espacio se fue transformando, dándose intervenciones de los Educadores presentes para potenciar lo que iba surgiendo en el juego de niños y niñas. A partir de que dos niños crearon con los prismas y colchoneta un espacio para esconderse, al que refirieron como “casa”, más niños se fueron involucrando en el juego entrando a esa “casa” construida, los Educadores referentes presentes participaron del juego interviniendo y potenciando lo que sucedía. Esa construcción se fue modificando, evolucionando a la construcción de una casa con todos los materiales presentes, a la que le colocaron también techo y chimenea, y donde niños y niñas participaron activamente de la construcción, contando historias y desarrollando diferentes juegos en ese espacio co-construido entre niños, niñas y Educadores.

Mientras sucedía esa instancia de juego, otra de las Educadoras referentes preparaba el espacio para la propuesta central a desarrollarse en la sala. Se destaca que previo al ingreso al

espacio, se hace una ronda en donde se anticipa lo que va a suceder y se encuadra la dinámica mediante palabras.

Es interesante aquí volver a retomar los aportes de Malaguzzi (2001), quien plantea la importancia de la expectativa para llevar adelante los proyectos. Esas sorpresas y diferencias en los espacios encontrados son elementos que generan una tensión creativa y que habilitarán diferentes posibilidades, para que niños y niñas desplieguen y desarrollen su juego y expresiones.

Durante los días que se realiza la observación se desarrollan propuestas con materiales que ofrecían diferentes posibilidades y se encontraban dispuestos en el espacio con un orden y sentido. Un escenario en el que se participa fue con materiales para construcción: martillos, serruchos, taladros, sombreros de construcción y a disposición trozos de espuma plast de diferentes formas y tamaños. Los niños y niñas llegan al espacio, lo recorren y observan libremente hasta iniciar el juego, la exploración y construcciones. Los Educadores presentes participan en el juego e intervienen en algunas circunstancias.

Otro escenario de juego observado se dispuso con estuches de lentes, plumas de colores, pompones y tarros y frascos de elementos como shampoo, crema de enjuague etc. Se destaca que también la presentación se da con un sentido estético en el espacio. La dinámica transcurre con características similares a las desarrolladas anteriormente. Niños y niñas juegan y exploran las diferentes posibilidades de los materiales. Se observa como algunos construyen, otros buscan diferentes sonidos y algunos niños se organizan en juego colectivo con las plumas, soplando y explorando diferentes posibilidades con el material propuesto.

En ambas instancias el espacio de sala estaba dispuesto únicamente con los materiales presentados, sin presencia de mesas, sillas ni otros mobiliarios.

Es interesante también mencionar que en estos momentos de juego algunos niños y niñas hacen referencia a un duende, realizan creaciones para ese duende o los mencionan como parte

del juego. Al preguntar por ese personaje cuentan que se trata de un duende que los visita y deja cosas en la rama de árbol que está presente en la sala. En instancias con las Educadoras referentes cuentan que este duende es parte de un proyecto de sala, que va dejando diferentes sorpresas en la sala y a su vez, viaja a todas las casas de los niños del grupo, mediante un proyecto compartido también con las familias y los hogares. A su vez, éste es el personaje que acompaña la temática e historia del campamento que realizan a fin de año.

Previo a finalizar estas instancias centrales las Educadoras anticipan el cierre de la propuesta y se realiza el orden del espacio en forma colectiva. Se observa que niños y niñas ordenan materiales y en un caso también buscan escobas y barren la espuma plast utilizada.

En ambos casos se pudo observar la transformación del espacio por parte de niños y niñas, y la intervención y acompañamiento de los Educadores referentes presentes.

Se observa que la instancia de higiene de manos previo al almuerzo se da en forma grupal, ingresando de a uno o dos niños al baño, mientras el resto del grupo espera afuera.

En ese momento se ingresan las mesas y sillas a la sala, tarea en la que también participan niños y niñas. Son ellos que también reparten vasos, platos y utensilios para el almuerzo. Se constata que todos los elementos utilizados son de vidrio.

Estas puntualizaciones, mayoritariamente descriptivas, pretenden dar cuenta de las dinámicas observadas en las salas, las cuales pueden llevar a pensar en la confianza sobre las competencias y capacidades de niños y niñas. A su vez, los aspectos en los que se profundiza aportan elementos para continuar pensando en el lugar de niños y niñas en las propuestas y su participación en las mismas. Si bien se profundizará luego en aspectos vinculados con la participación, sin dudas la ejecución de estas diferentes instancias deja ver algunas tensiones entre las prácticas y los discursos. En esta línea resulta interesante volver a tomar los aportes de Faistein y Mayol (2022) y pensar estas dinámicas con lentes desde los supuestos pedagógicos

que dan sustento a las propuestas y desde el lugar de la educación, siendo ésta interviniente en el proceso de desarrollo humano, aportándole dirección.

Cobra especial relevancia la intencionalidad pedagógica en las propuestas realizadas y el rol de la Educadora en estos procesos. Al tomar el Marco Curricular de referencia, no se puede dejar de lado que la educación para la primera infancia se implementa en base a propuestas lúdicas y con intencionalidad pedagógica, con intervenciones oportunas y valorando iniciativas e hipótesis de niños y niñas como punto de partida para promover aprendizajes deseables. (Marco Curricular, 2015)

Tomando aportes de Hoyuelos y Riera (2015) las propuestas que se ofrecen deben ser planificadas, pensadas y reflexionadas estéticamente, complejas y divergentes, con posibles relaciones inesperadas abiertas, que esperen lo inesperado.

Y desde esta perspectiva será que niños y niñas se vuelven protagonistas de los procesos educativos, ejerciendo su derecho a la participación.

9.2 Desde las concepciones de infancia. ¿De qué imagen de niño o niña se parte?

Para el desarrollo de la investigación fue de gran relevancia indagar acerca de las concepciones de infancia a lo largo de la historia, aspecto abordado y en el que se profundizó en el marco teórico. Se parte de la interrogante acerca del impacto que ha tenido la conocida CDN en términos de prácticas y particularmente en las prácticas desarrolladas en los Centros Educativos de primera infancia.

Se considera que las concepciones que se tienen acerca de la infancia, impactan en la vida cotidiana y lo que sucede en los Centros, debido al lugar que se otorga a niños y niñas tanto en la planificación como en la ejecución de las diferentes propuestas pedagógicas. Es decir, las concepciones de niños y niñas como sujetos de derecho darían mayor lugar a prácticas educativas participativas, con un mayor protagonismo infantil.

Para profundizar en el análisis y reflexión de estas ideas, se describen las perspectivas y concepciones relevadas en las entrevistas, articulando con las categorizaciones que fueron abordadas en el marco teórico de referencia.

Como punto de partida se destaca que en la gran mayoría de entrevistas realizadas aparecen ideas vinculadas al niño concebido como sujeto de derecho, con expresiones que coinciden con los planteos de la Convención de los Derechos del niño.

Frente a la pregunta “¿Qué es para ti un niño o niña?” En casi la totalidad de las entrevistas realizadas se responde en esos términos:

“Es una persona, un ser, un sujeto de derecho” (Educadora Centro Oeste)

“Primero que nada es un sujeto de derecho...” (Educadora Centro Centro)

“Un niño, una niña para mí es un sujeto de derecho...” (Maestra Centro Oeste)

Se recoge también la referencia a niños y niñas como personas, seres humanos:

“Un niño, una niña es un ser humano primero” (Maestra Centro Este)

Algunas de estas respuestas agregan además otras expresiones que acompañan la perspectiva de derechos, y a su vez, dejan entrever otras ideas, lo cual deja ver una trama más compleja de ser analizada desde diferentes perspectivas y consideraciones. Es decir, a la idea de niño, niña como sujeto de derecho se le agregan expresiones que dan cuenta de otros matices y cuestiones a ser consideradas para la reflexión en esta línea.

Una entrevistada plantea:

“Y ha ido variando tanto la forma de mirar a un niño y a una niña. Primero que nada es un sujeto de derecho, que por mucho tiempo no fue visto como una persona que pudiera opinar o que se validara su sentimientos, sus opiniones...” (Educadora Centro Centro)

Aparece aquí la perspectiva de derechos, con la idea de la infancia en constante movimiento y transformación, concepto que ha ido variando en el correr de la historia. Se hace referencia a una noción pasada en donde las infancias no eran vistas como personas que

podieran expresar sus opiniones y sentimientos, en contraposición a una noción actual donde son reconocidos estos derechos.

Por otro lado, y con gran centralidad, otras expresiones dejan aparecer la definición en similitud o referencia al mundo adulto:

“Una persona, que es tan válido las opiniones o sentimientos que un adulto.” (Educatora Centro Centro)

También en esta línea, se recogen referencias de lo que se espera que se debería hacer desde el mundo adulto en relación a las infancias:

“Un niño, una niña para mi es un sujeto de derecho al cual debemos acompañar y generar espacios de disfrute, de encuentros, de permitirles la exploración... acompañar ese desarrollo.” (Maestra Centro Oeste)

Pareciera adquirir gran importancia el papel del mundo adulto a la hora de referir a la idea de niño o niña. A su vez, esta última entrevistada menciona también a la interacción de niños y niñas con el entorno y la familia:

“No puedo dejar de pensar cuando pienso en el niño, pienso que es un niño para mi también pienso en la familia, no puedo ver al niño solo y en esto de también dar como herramientas a la familia y acompañar en esto de ser padres que es algo que no se enseña en ningún lado que también para los padres es un descubrimiento” (Maestra Centro Oeste)

Se desprenden aquí varios aspectos a considerar, por un lado, la necesidad de pensar a la infancia en términos de construcción social y, así pues, desde lógicas relacionales. Es decir, no se puede pensar infancia sin pensar en la adultez y tampoco dissociar el proceso de visualización moderno de la infancia con la construcción social de la familia. En esta línea se hacen presentes los aportes trabajados en el marco de referencia, de Carli, S. (2002), en tanto

se refiere a discursos acerca de la infancia como objeto de significación social, postulados desde un tipo de vínculo entre los adultos y los niños.

Por otro lado, en esta expresión se introduce la idea de sujeto en desarrollo al que desde el mundo adulto se debe acompañar en el proceso, brindando experiencias de disfrute y favorecimiento del mismo. Esta noción se puede asociar a una de las distinciones planteadas por Alfagme (2003), al referir a niños y niñas como potencia o a la planteada por Dahlberg, Moss y Pence (2005) de niño como reproductor de conocimiento, identidad y cultura. La aparición de la idea de niños y niñas como sujetos en formación y con potencial a desarrollar, aparece en más de una expresión recogida:

“Un niño, una niña es un ser humano primero y nada, es alguien que está en formación, que es permeable a todo lo que le sucede en el entorno, a las experiencias que vive, a toda la red que lo protege o no lo protege” (Maestra Centro Oeste)

“Es un ser, un ser único, que tiene su gran potencial.” (Educatra Centro Centro)

Si bien, surge como central la referencia al proceso de desarrollo, cabe cuestionarse acerca de esta idea referida al potencial de niños y niñas, la cual pareciera evadir el presente y centrarse en aquello que niños y niñas podrían llegar a ser.

Como se mencionó, los diferentes discursos en referencia a la noción de niño o niña, dejan ver la idea planteada de la perspectiva de sujetos de derecho. Sin embargo, al integrar todas las expresiones mencionadas que acompañan a esta perspectiva, se podría considerar que actualmente, a más de treinta años de la CDN, se continúan encontrando distintas conceptualizaciones de la noción de infancia, que se hacen presente en los discursos. Si bien, prima la noción de niños y niñas como sujetos de derechos, aparecen también expresiones en las entrevistas que dan cuenta de otras visiones de esta categoría.

Se destaca la referencia a la infancia mediante discursos que guardan relación con la idea a la que refiere Aries (1997), del niño asociado a la inocencia y pureza.

En esta línea una entrevistada expresa:

“La inocencia, esto de que son una esponja para el aprendizaje...una fuente de alegría, me parece difícil encontrar un niño triste, sí los hay pero ta, la alegría, el compañerismo, la empatía, lo abiertos que son, lo empático...” (Educadora Centro Este)

Se ve en esta expresión la idea de infancia asociada a la felicidad y alegría, así como también a la inocencia, imagen que describe Aries (1997) en su obra y que se asemeja a la categoría planteada por Dahlberg, Moss y Pence (2005) de niño como un ser inocente, en la edad dorada de la vida.

A su vez, la expresión recogida a la que se hace referencia, introduce también miradas y concepciones desde el ámbito de la educación. Deja ver la idea de “esponja”, en el sentido de la gran permeabilidad y capacidad de absorber aprendizaje. Esta expresión ha sido muy utilizada y difundida en diferentes ámbitos, como forma de ilustrar la idea de que niños y niñas son permeables a su entorno.

Por un lado, se podría asociar esta idea a la consideración de la etapa de la infancia como central para el desarrollo del ser humano. Como se plantea anteriormente en el desarrollo del trabajo, es durante esta etapa que ocurren los mayores cambios en el cerebro humano, experimentando éste su mayor desarrollo, dependiendo tanto de la genética como de la experiencia. En este sentido, esta referencia podría guardar relación con estos planteos y descubrimientos a nivel de la ciencia, que otorgan a la infancia un papel primordial en la vida de todo ser humano, lo que ha llevado a una valorización de la primera infancia, planteándose atención oportuna y de calidad en diferentes ámbitos para esta etapa.

Por otro lado, esta mirada también lleva a preguntarse por el peso que se le otorga al desarrollo futuro por encima de la valoración de la etapa y la experiencia dada en el presente. En este sentido se considera primordial incorporar los elementos que permiten valorar esta etapa como fundamental en el desarrollo de niños y niñas, pero con especial énfasis en brindar

experiencias oportunas, otorgando valor a la etapa en su presente. A su vez, esta noción de similitud con un objeto, "la esponja", lleva a preguntarse sobre qué lugar adquieren esos niños y niñas en el proceso y construcción de aprendizaje. Si se remite a una esponja, se puede ver la imagen de objeto estático que es "llenado" desde el exterior, idea que puede también asemejarse a la de niño como tabula rasa que debe ser llenada. Se puede considerar entonces, que esta idea plantea ciertas contradicciones, al menos desde lo discursivo, en relación a una noción de niños y niñas como sujetos activos, protagonistas de sus procesos de aprendizaje.

Continuando con esta línea de pensamiento, donde las respuestas esbozan nociones vinculadas a concepciones en relación al lugar de niños y niñas en el ámbito educativo, se ve como en casi la totalidad de las expresiones recogidas se hace mención al lugar de los adultos, en el vínculo con los niños y niñas, y también desde adultas que ejercen un rol en la educación. La presencia del entorno y de la familia parecieran ser centrales y a su vez, también la referencia al rol de la educación. En este sentido aparecen expresiones donde se incluye el rol del Educador o Educadora:

"Primero que nada lo que yo aprendí es que constantemente cada año aprendés, es como un aprendizaje, yo me llevo más de un niño lo que es aprendizaje, de lo que uno le pueda dar. Porque además todos los años es como que descubris cosas nuevas de los niños."
(Educadora Centro Este)

Se deja ver en esta respuesta la idea de aprendizaje como intercambio, donde la entrevistada plantea que niños y niñas brindan más aprendizaje de lo que el adulto Educador puede dar. Como se mencionó, de lo que se desprende de las entrevistas realizadas pareciera ser casi ineludible conceptualizar la noción de niño y niña, sin asociarla al mundo adulto y al rol de éstos en su proceso de desarrollo. Se podría decir que esto guarda estrecha relación con el contexto en que se realizan las entrevistas, y por el rol de las entrevistadas, en su vínculo con las infancias.

En algunos casos aparece con mayor centralidad la idea de niños y niñas como protagonistas, en esta línea una entrevistada plantea:

“Merece ser escuchado y acorde a la etapa evolutiva y a la autonomía que está transitando puede tomar decisiones y participar.” (Educadora Centro Centro)

Si bien esta respuesta está asociada a la categoría participación, la entrevistada introduce esta perspectiva a la hora de definir qué es para ella un niño o niña. Se desprende en su respuesta la idea de niño o niña como sujeto de derecho que puede tomar decisiones y participar de acuerdo a la etapa evolutiva en que se encuentra y el grado de autonomía.

También surge la referencia a niños y niñas desde la individualidad, y por ende con un enfoque desde la diversidad, lo cual también supone un posicionamiento y concepción desde lo pedagógico:

“Ellos son cada uno diferente de otro, y traen cosas como muy maravillosas que uno aprende cada día y va aprendiendo con ellos y se va sorprendiendo también”. (Educadora Centro Oeste)

De las entrevistas realizadas, y a modo de síntesis, se desprende una importante presencia de un discurso en sintonía con lo planteado por la CDN, dejando entrever otras nociones que complejizan esta conceptualización. A su vez, se destacan algunas contradicciones y tensiones en algunos discursos, mayoritariamente en relación al lugar de niños y niñas en sus procesos de desarrollo y particularmente en lo vinculado a nociones pedagógicas. Por un lado, se esbozan expresiones que dan cuenta de la mirada hacia las infancias como seres únicos e individuales, con características propias, y activos en sus procesos de aprendizaje y a la vez aparece la noción de la permeabilidad al aprendizaje, lo que daría una idea de sujeto más pasivo, que recibe información del entorno que lo rodea.

En los discursos conviven diferentes expresiones que parecieran tener puntos de encuentro y concordancia entre sí, con otras que plantean mayores contradicciones y tensiones,

como las que se mencionaron. Se trata de aspectos que guardan también relación con lo desarrollado anteriormente en cuanto a la ejecución de las propuestas, y en vínculo con las características de cada uno de los Centros.

9.3 Sobre la noción de participación y protagonismo infantil

A la hora de dar respuestas a las preguntas planteadas en la investigación y acercarse a los objetivos planteados, la categoría participación se vuelve central. Se realizó un recorrido por el concepto, mencionando diferentes formas de entender la participación y distintas categorizaciones. En el desarrollo de esta línea de análisis planteada, se pretende articular lo recogido en el proceso de trabajo de campo con las diferentes categorizaciones y conceptualizaciones trabajadas. Así pues, se busca articular enunciados que surgen en las entrevistas, así como elementos tomados en las observaciones realizadas y las técnicas ejecutadas con niños y niñas, con las distintas nociones acerca de la participación, haciendo el intento por esbozar reflexiones que permitan aproximarnos a las formas en que se llevan adelante procesos y prácticas participativas en los Centros seleccionados.

En un primer lugar se destaca que en la totalidad de las entrevistas realizadas hay un consenso en la consideración de que niños y niñas en la etapa de la primera infancia pueden y tienen derecho a participar. Esto marca un punto de partida común, al menos desde lo discursivo pareciera haber un consenso del derecho y la importancia de la participación infantil. Sin embargo, y en línea con lo que se viene planteando, a la hora de profundizar y avanzar en el desarrollo de esta conceptualización se empiezan a encontrar diferentes miradas y formas de concebir el participar, que guardan relación con las concepciones desarrolladas anteriormente sobre infancia, las que se reflejan también en las prácticas observadas.

Al momento de indagar sobre qué se entiende por participación y qué significa que niños y niñas participen, se recogen expresiones que vinculan la noción con diferentes aspectos.

Un primer aspecto a destacar es la participación vinculada a la posibilidad de expresarse y de la mano de ello, la importancia de la escucha por parte de los adultos.

En esta línea las entrevistadas plantean:

“Bueno significa, primero que nada, escucharlos, a ver qué es lo que quieren y dentro de lo que se puede hacer, acorde a su etapa evolutiva, poder llevarlo, poder materializar eso que nos van expresando.” (Educadora Centro Centro)

“Que puedan participar, que puedan dar sus opiniones, que puedan pedir, demostrar lo que les gusta, escucharlos por sobre todas las cosas, vos tenés que escuchar y escuchar no es solo con los oídos, con la vista, con la observación toda. Están aburridos, vamos a cambiar, y también dar sus opiniones sobre las cosas y no es les gustó o no les gustó nada más, aprenderlos a escuchar con todos nuestros sentidos” (Maestra Centro Este)

Estas respuestas refieren a la expresión de niños y niñas, lo cual guarda relación con lo planteado por Lancaster (2006) quien pone énfasis en el reconocimiento de diversas y múltiples formas de expresión que tienen niños y niñas. A su vez, los discursos referidos ponen foco también en la participación infantil vinculada a la escucha por parte de los adultos, línea que guarda relación con la Pedagogía de la escucha, desarrollada por Malaguzzi (2001).

En los discursos mencionados se destaca la importancia de la escucha más allá del sentido de oír, una escucha que involucre todos nuestros sentidos. Tomando como punto de partida la teoría sobre los cien lenguajes del niño que elabora Malaguzzi (2001), que reconoce la diversidad en las formas de expresión y comunicación infantil, va a requerir también una escucha activa, poniendo en juego una pluralidad de sentidos por parte de los adultos.

Esto supone una distinción en las formas de escuchar, lo que lleva a pensar en requisitos o capacidades necesarias de los adultos para esa escucha. Que niños y niñas comuniquen y manifiesten sus opiniones tendrá relación con la receptividad del adulto y con el lugar que éste les da a sus expresiones. Por lo tanto, para que esta escucha suceda es necesario en primer

lugar una concepción y mirada a la infancia, que implique el reconocimiento de niños y niñas como interlocutores válidos, capaces de formar y expresar ideas propias desde sus múltiples lenguajes. Al decir de Hoyuelos (2004) una escucha activa lleva a comprender cómo los niños piensan, desean, hacen teorías o nos introducen en sus caminos emocionales. Por lo tanto, será una condición para respetar la cultura infantil y no destruirla.

En segundo lugar, se distingue la asociación de la participación al elegir. En esta línea se recogen los siguientes discursos por parte de las entrevistadas:

“En la elección, yo soy mucho de preguntarles a que quieren jugar, como lo quieren hacer, ahí creo que ya están participando”. (Educadora Centro Este)

“Y desde el momento de elegir, lo que yo te decía, esto de decir bueno ¿qué les parece si hoy hacemos esto? ¿tienen ganas de jugar a tal cosa? a la hora del desayuno, del almuerzo, conversar, darles lugar a eso, a que puedan expresarse, si no quieren que no lo hagan. (Educadora Centro Oeste)

Esta idea está presente tanto en las entrevistas como en las observaciones realizadas, donde en más de una oportunidad Educadoras referentes plantean a los niños y niñas elecciones entre diferentes juegos o decisiones. Esto puede llevar a pensar en la idea de participación consultiva a la que refieren Trilla y Novela (2001), que va a suponer escuchar a niños, niñas, plantearles opinar o incluso proponer o valorar sobre lo que se les consulta.

En las observaciones realizadas se recogen varias expresiones y enunciados en esta línea:

- “¿Quieren que pongamos música?” (Educadora Centro Oeste)

- “¿A que quieren jugar?” (Educadora Centro Oeste)

-” ¿Después de la leche quieren pintar?” (Educadora Centro Oeste)

- “¿Hoy quieren ir al patio o a la sala de arriba?” (Educadora Centro Oeste)

- “¿Quieren jugar con masa? ¿doctores? ¿pintar?” (Educadora Centro Oeste)

- “Jugar con masa”- (Niños Centro Oeste)

(Apuntes de cuaderno de campo en Observación participante, octubre 2022)

Se desprende de estos registros y expresiones la idea de la participación asociada al elegir, apareciendo también la interrogante acerca del marco y formas en qué se dan esas elecciones, ¿niños y niñas eligen libremente? ¿o hay un encuadre determinado por parte del adulto que realiza la consulta? Mayoritariamente en los ejemplos referidos pareciera verse como es el adulto que brinda las opciones, de acuerdo a lo que desde su perspectiva considera posible para ese momento. Resulta interesante introducir otro momento registrado en instancia de observación, que amplía la reflexión en este sentido:

- “Hoy como somos poquitos tenemos el privilegio de elegir con qué vamos a jugar”
(Educadora Centro Este)

- “Con pelotas” (Niño Centro Este)

-” Ah con pelotas justo en la sala no. Podemos elegir: cocinita, doctores.” (Educadora Centro Este)

-” Quiero autos” (Niño Centro Este)

-” No podemos todo. Vamos a traer la cocina” (Educadora Centro Este)

- “Tenés para elegir acá. No sacamos ahora del estante” (Educadora Centro Este)

(Apuntes de cuaderno de campo en Observación participante, agosto 2022)

Se puede ver en estas expresiones que, si bien se da a elegir a niños a qué jugar, las opciones y posibilidades las enmarca el adulto, siendo incluso inhabilitada la primera elección que manifiesta un niño. Por lo tanto, podríamos distinguir también elementos que guardan relación con una participación simple según Trilla y Novela (2001), ya que niños y niñas, toman parte más bien como espectadores o ejecutantes, siguiendo indicaciones propuestas por adultos.

A su vez, la idea de plantear el privilegio a elegir a qué jugar por falta de compañeros invita a pensar en el mensaje que se transmite, donde parece ser que la falta de los pares daría más libertades y posibilidades, promoviendo una idea negativa a la asistencia de todo el grupo.

Se vuelve importante la invitación a reflexionar sobre los enunciados y mensajes emitidos, ya que estos dejan ver concepciones e impactan en el desarrollo y formación de identidad y subjetividad de las infancias.

La noción de participación simple referida, también se pudo distinguir en otras dinámicas y propuestas, por ejemplo, la de pintar la caja que se desarrolló anteriormente en el apartado sobre ejecución de la dinámica. En este caso, se puede ver como niños y niñas siguen indicaciones propuestas por los adultos, y son únicamente ejecutantes.

Si se toman los aportes de Hart (1997) se podría decir que en este ejemplo hubo también “actuación simbólica”, donde se les concede a los niños y niñas oportunidad de expresarse, pero sin ninguna incidencia en el tema, lo que en términos del autor implica la no participación infantil.

Al continuar haciendo referencia a diferentes categorizaciones en articulación con dinámicas observadas, se puede considerar el ejemplo de la propuesta con cerámica. En este caso, al tomar los escalones propuestos por Hart, los niños y niñas fueron “asignados pero informados”, ya que no participaron en planificar el proyecto y la propuesta, pero si se les informó y actuaron voluntariamente, comprendiendo lo que se les propuso.

Como se planteó en el marco teórico, la participación puede ser entendida desde diversas miradas, existiendo diferentes formas de participar. En esta línea, y de acuerdo a lo desarrollado hasta el momento, se puede afirmar que en las propuestas y dinámicas observadas entran en juego estas distintas nociones de la participación. Cada una de ellas puede tener aspectos vinculados a diferentes niveles y concepciones planteadas por los autores trabajados.

Avanzando en el análisis se puede ver que, en otros discursos y propuestas, aparecen perspectivas que aportan nuevos elementos para la reflexión.

En este sentido entrevistadas plantean:

“A nivel integral que participen en todo de la forma que puedan y como puedan y ahí uno va haciendo una lectura y va viendo cómo puedes estimular esa participación... En todo momento yo creo que participan.” (Educatora Centro Oeste)

“La participación no solo en la propuesta de juego, en anécdotas que traen de sus familias. La participación pasa por varios lados, no solo en la elección de las propuestas de juego y que lo tengamos en cuenta, y sobre todo también en todo el trabajo que hacemos acá sobre la autonomía, hemos apostado a sacar el plástico no solo en los materiales de juego sino también ¿viste que los platos y los vasos son de vidrio? Eso genera también autonomía y también tiene que ver con la participación y la autonomía poder manipular un material que tiene otro peso, que tiene transparencia, Son varias cosas la participación...” (Educatora Centro Centro)

Estas miradas refieren a una visión más integral y abarcativa de la participación. Se parte del entendido que la participación puede darse en todo momento y en diferentes circunstancias. Asimismo, se plantea la idea de la estimulación de la participación, aspecto también trabajado en el marco teórico, donde se refiere a ésta como un proceso y capacidad, que más que aprenderse, se perfecciona a medida que se ejerce. En línea con lo planteado por Rebellato y Giménez (1997), se asocia la idea de autonomía a la de participación. Continuando con esta línea, otra entrevistada agrega:

“Desde el guardado de materiales hasta proponer, hemos tenido propuestas que han propuesto los niños. La vez pasada vino una niña y nos propuso hacer un camino de globos, porque lo había visto en algún lado y armamos la sala con ella de hecho, mientras el resto estaba jugando en el hall armamos la sala con ella. En el campamento por ejemplo la comida la eligen ellos, dentro de una comida saludable, se conversa y arman el menú.” (Educatora Centro Centro)

Se agrega la idea de que niños y niñas realicen también propuestas, lo cual, en términos de Hart, refiere al escalón “iniciado y dirigido por niños”, donde los adultos acompañan y facilitan el proceso.

En esta situación compartida por la Educadora se ve como en la planificación se toma una propuesta realizada por una niña, quien participa incluso del armado del escenario sorpresa para sus compañeros. Resulta interesante referir a los aportes de Alfageme (2003), quien al hablar de participación realiza la distinción entre esta noción y la de protagonismo. El autor plantea que no habrá protagonismo sin participación, aunque desde su perspectiva no toda participación supondrá protagonismo. El protagonismo infantil puede ser entendido como la condición finalizada del ejercicio de la participación. En este caso podría considerarse que se observa protagonismo infantil en la propuesta mencionada, así como en las observadas en dicho Centro.

A modo de síntesis se puede concluir que se recogen de las entrevistas y observaciones diferentes perspectivas y modalidades de la participación infantil, encontrando un amplio abanico de la categoría trabajada.

Si se toma el marco teórico de referencia se pueden encontrar algunos ejemplos de no participación, o falta de ésta, en propuestas donde niños y niñas parecen ser ejecutantes de indicaciones que surgen de la Educadora referente. En diálogo con otras líneas de análisis planteadas, se puede ver como estos ejemplos guardan relación con una concepción de infancia donde niños y niñas ocupan un lugar mayoritariamente pasivo en la educación, siendo receptores de información y contenidos, idea que guarda aspectos similares a la imagen del “niño como esponja”, en la que se profundizó anteriormente.

Estas instancias donde se distingue la no participación de niños y niñas, muestran contradicciones con los discursos recogidos, en donde hay consenso en la consideración de la participación infantil. Esto muestra una clara e importante tensión entre prácticas y discursos.

En un nivel más próximo a la participación infantil, se ve como en los tres Centros se observan dinámicas y propuestas donde niños y niñas participan activamente tanto en propuestas pedagógicas como en rutinas diarias, distinguiéndose también distintos matices o niveles de esta participación, que fueron mencionados en el desarrollo del apartado.

También se pudo observar propuestas y dinámicas en donde niños y niñas son protagonistas de los procesos educativos, lo que en términos de Alfageme (2003) va implicar un nuevo paradigma y visión de la infancia, que responde a una mirada de infancia desde una perspectiva de derechos.

Lo desarrollado en este apartado lleva a pensar y reflexionar en torno a la importancia de continuar profundizando y trabajando en torno a la categoría participación. Si bien en los discursos aparece un consenso de su importancia y consideración, luego en la práctica se distingue un abanico de modalidades y perspectivas que dan cuenta que aún queda mucho por ahondar.

9.3.1 Lo que niños y niñas dicen y expresan...

Este apartado tiene como principal propósito visibilizar las voces y expresiones de niños y niñas en el proceso del trabajo de campo. Incluir su participación y voces resultó el principal desafío de esta investigación. A la hora de sistematizar lo recogido desde las diferentes técnicas aplicadas, los resultados aportan elementos interesantes para el análisis y reflexión.

Previo a profundizar en esta línea, se resalta la disposición de la totalidad de los niños de los grupos para participar en la dinámica propuesta.

Frente a la pregunta realizada en los tres grupos: “¿Qué les gusta hacer en el CAIF?” Niños y niñas de los tres Centros, responden en su mayoría acciones y actividades que realizan en su vida y principalmente en los Centros, fundamentalmente vinculadas a áreas de expresión y juego, dimensiones consideradas primordiales para el desarrollo infantil.

Incluso algunas respuestas son similares o reiteradas en niños y niñas de los diferentes Centros. En esta línea expresan:

- "Pintar" (Niño en Centro Centro y Oeste)
- "Dibujos" (Niña en Centro Este)
- "Bailar" (Niño en Centro Centro y Oeste)
- "Jugar a los autos y motos" (Niño en Centro Oeste)
- "Me gustan los autos" (Niño en Centro Este)
- "Jugar con las maderitas". (Niña en Centro Oeste)
- "Jugar con animales". (Niña en Centro Centro)
- "Lavar animalitos de juguete" (Niño en Centro Oeste)

Lo primero que se desprende y se hace evidente es la capacidad de niños y niñas para poner en palabras y expresar desde diferentes lenguajes, al decir de Malaguzzi (2001). Estos manifestaron diferentes gustos y preferencias que guardan relación con sus vivencias y experiencias, lo que deja ver su capacidad de formar juicios e ideas propias, en los asuntos que guardan relación con su propia vida. En esta línea y tomando los aportes referidos de Clark y Moss, (2001), podemos decir que niños y niñas son expertos en sus vidas, capaces de transmitir sus experiencias y vivencias. De esta manera interpretan y dan sentido a su existencia.

Aparecen respuestas asociadas al juego a través de juguetes como autos, maderitas y animales, juegos asociados a instancias desarrolladas en el Centro. Mayoritariamente en estas respuestas el juego se presenta asociado al juguete.

Únicamente un niño refiere al juego compartido y con otros:

- "Jugar con los nenes" (Niño en Centro Oeste)

Aparecen además respuestas que tienen relación con juegos de movimiento y actividad física.

- "Correr por todos lados" (Niño en Centro Centro)

- “Jugar con las colchonetas” (Niño en Centro Centro)
- “Las colchonetas” (Niña en Centro Este)

Estos refieren también a propuestas desarrolladas en los Centros, vinculadas a las de juego realizadas en las salas de Psicomotricidad o espacios organizados con esos materiales: colchonetas, pelotas. Estas iniciativas se desarrollan en los tres Centros seleccionados.

Como se mencionó, las respuestas recogidas refieren a juegos y acciones que realizan en sus vidas cotidianas, en sus hogares y también en los Centros. El hecho de que mencionen formas de expresión, juego y juguetes, puede guardar relación con el lugar primordial que tiene el juego en los primeros años de vida. A través de éste, niños y niñas aprenden y conocen el mundo, a sí mismos, su cuerpo y posibilidades. Se ve en sus respuestas el lugar de relevancia que tiene para ellos el juego y éste en los Centros Educativos.

Se torna relevante entonces, retomar y poner en diálogo estos aspectos con líneas de reflexión planteadas anteriormente, vinculadas a las propuestas desarrolladas en los Centros y la ejecución de las distintas dinámicas. Se puede ver como estos niños asocian mayoritariamente la propuesta del Centro a materiales o juguetes propuestos como autos, maderitas, animales etc. Como se mencionó, se observa que niños y niñas desarrollan un juego libre y espontáneo con estos materiales ofrecidos. Sin embargo, cabe preguntarse nuevamente acerca de su participación en la propuesta y por la intencionalidad pedagógica del material ofrecido.

En el Centro Centro, donde se observa una modalidad de trabajo diferente, con un proyecto de sala que tiene continuidad y propuestas que no se asocian únicamente a juguetes o materiales, niños y niñas dejan ver en sus respuestas y expresiones que dan cuenta de este diferencial. Una niña expresa:

“El gorro con pedacitos naranjas para el duende” (Niña Centro Centro)

El personaje del proyecto de sala se hace presente en el juego. Esto muestra lo significativo del mismo y de la experiencia vivida para esa niña.

Un niño de este mismo Centro responde:

- "Me gusta volar" (Niño Centro Centro)

y otro:

- "Un camión tapado" (Niño Centro Centro)

Se ve en estas respuestas la aparición de la imaginación y otros elementos que acompañan o enriquecen el juego.

Es a través del juego que podemos conocer en que están niños y niñas internamente, con sus deseos y temores. (Sancho y Diez, 2017), siendo característico de esta etapa la aparición de juegos y lenguajes simbólicos, lo cual también se deja ver en las observaciones realizadas y en respuestas de niños y niñas:

- "Jugar a ser Sonic" (Niño Centro Oeste)

- "Correr, jugar a los dinosaurios" (Niño Centro Centro)

- "Jugar a los policías y aviones" (Niño Centro Oeste)

Acerca de la función simbólica del juego Dinello (1982) aporta:

La función simbólica es una de las más importantes del juego, porque les permitirá integrarse a la vida social, de donde tomarán los elementos de identificación de los diversos modelos que lo rodean, facilitando así su acceso a roles "de adultos", tanto como otros "personajes". (Dinero, R: 1982: 16)

Teniendo en cuenta también aspectos evolutivos, la aparición y presencia del juego simbólico se ve en la etapa que transitan niños y niñas con los que se trabajó, se pudo recoger en las observaciones de los tres Centros instancias donde éstos desarrollan juego simbólico, incorporando juegos de roles y actividades de la vida cotidiana.

Como se mencionó anteriormente, las técnicas realizadas con niños y niñas para recoger sus gustos e intereses, adquirieron durante el proceso características diferentes de acuerdo a lo observado en cada uno de los Centros.

Teniendo en cuenta la modalidad de trabajo observada en Centro Centro se consideró pertinente no realizar la técnica planificada de propuesta lúdica con escenario de juego, ya que se pudo ver cómo en este Centro, las propuestas realizadas por parte de las Educadoras referentes guardaban características similares a lo planificado: utilización de materiales naturales y no predeterminados para observar y recoger intereses de niños y niñas. En este sentido, y en intercambio con el equipo de Educadores, se consideró la utilización de barro arcilla como elemento mediador para continuar recogiendo expresiones y las voces de niños y niñas de acuerdo a sus gustos e intereses.

En esta instancia algunas expresiones fueron:

- “Hice galletas de frutilla” (Niña Centro Centro)
- “Un auto” (Niño Centro Centro)
- “Una medusa gigante con corcho adentro” (Niña Centro Centro)
- “Muchas flores” (Niño Centro Centro)

Se destaca que en el transcurso de la propuesta no todos los niños compartieron el significado de sus creaciones, a su vez, algunos niños y niñas optaron por finalizar rápidamente su construcción, optando por libros que se encontraban en sala anexa

Por otro lado, en los Centros Oeste y Este, se llevó adelante la técnica con niños y niñas a partir de la propuesta de un escenario lúdico con materiales no predeterminados. Si bien esto implicó el mayor desafío en el transcurso del trabajo de campo, se pudo recoger elementos interesantes para la reflexión en torno a las propuestas y participación de niños y niñas.

Se deja constancia que en ambos Centros los materiales propuestos fueron los mismos: cajas, cuerdas, lana, corchos, piñas, palos, telas, papelógrafos con crayolas. Sin embargo, el desarrollo del juego y lo sucedido en los dos Centros fue diferente. Cada niño, niña y cada grupo le dio un sentido y juego distinto a esos materiales que encontraron, pudiéndose observar en el

juego y sus construcciones diferentes intereses y líneas posibles a ser tomadas para la planificación de la propuesta.

En un grupo se observa que en un primer momento niños y niñas recorren el espacio observando los materiales ofrecidos. Un pequeño grupo toma las crayolas para pintar y otro va al sector donde hay piñas.

Se puede observar cómo cada niño le da un sentido diferente y utiliza los materiales de forma distinta. A medida que el juego se va desarrollando aparecen juegos y propuestas en común.

Un niño agrupa varios palos de diferentes tamaños y expresa:

- “Es una fogata” (Niño Centro Este).

Otro que se une a la idea agrega:

- “Hay que poner todo junto para la fogata” (Niño Centro Este)

Al juntar muchas de las cuerdas uno de los niños que se encontraba armando la fogata mencionada expresa que esas cuerdas “son fideos” y propone cocinarlos en la fogata.

Durante la dinámica se observa que algunos niños continúan construyendo y jugando en solitario con los materiales: una niña pincha piñas y juega a sostenerla con los palitos sin que ésta caiga, otro niño se mete adentro de una de las cajas, y en simultáneo otros juegan con la fogata a cocinar.

Se puede distinguir interés por la propuesta de juego presentada. Si bien en la sala están los estantes con materiales, juguetes y libros a su alcance y disposición éstos optan y eligen los materiales propuestos.

En el otro Centro donde se realiza la misma técnica y escenario de juego, en un inicio la mayor parte del grupo va al sector con papelógrafos y tizas a dibujar, y queda el resto de los materiales propuestos sin utilizar. Luego de unos minutos algunos niños circulan por el espacio y comienzan a jugar con las cajas y telas.

Una niña pregunta “¿para qué son las cuerdas?”, buscando encontrar un sentido y posibilidad al material. Frente a la respuesta abierta de que podía utilizarla para lo que desee, se ve como la niña comienza a atar las cuerdas a la reja de una puerta. Se acerca a este juego otra niña y entre ambas comienza a hacer nudos y extender las cuerdas por el espacio. Al cabo de unos minutos solicitan algo para poder colgar allí. Se agrega entonces a la propuesta pañuelos y palillos. Varios niños más se suman al juego colgando telas y pañuelos a la cuerda, que un niño va alargando con otras cuerdas. Se observa como este niño se sienta en el piso a doblar pañuelos que cuelga luego con palillos. También algunos niños utilizan estas telas y pañuelos para disfrazarse y hacer vestidos.

Igual que en la instancia anterior, se puede ver en este grupo juegos en simultáneo. Un niño juega con los palos y piñas y otro al tomar una de las cajas expresa “vendo pizza”. Frente a esta exclamación otros dos niños se suman a su juego y a comprar esa pizza ofrecida, observándose también aquí como en lo mencionado anteriormente, la presencia de juego simbólico.

Durante el desarrollo de la propuesta un niño encuentra en un cantero con tierra una lombriz. Esto resulta de interés para muchos de los niños que interrumpen el juego que venían realizando para acercarse a ver esa lombriz, a la que observan por varios minutos.

De la realización de estas técnicas se desprenden varios elementos a tomar para el análisis y la reflexión.

En primer lugar, se puede afirmar que a partir de la técnica propuesta se logran recoger diferentes expresiones e intereses de estos niños y niñas. El hecho de que con la misma propuesta se desarrollen y surjan diferentes manifestaciones del juego muestra las singularidades y particularidades de cada niño, niña y cada grupo. Si bien hay características propias de la etapa en la que se encuentran esos niños, las infancias son múltiples y diversas, por lo tanto, sus juegos y expresiones también lo son.

En el desarrollo del juego se pueden recoger intereses por distintas temáticas, que parten de elementos que ofrecen diferentes posibilidades para que niños y niñas exploren y lleven adelante ideas, construcciones y juegos.

Se vuelve a resaltar la importancia del juego en los Centros Educativos y de un juego vivido con autonomía y libertad en términos de Tonucci (2009). Si los niños pueden vivir experiencias autónomas y ricas de juego podrán ir descubriendo y experimentando aprendizajes que podrán ser tomados, trabajados y acompañados por los Educadores referentes, para enriquecerlos y profundizarlos. Dentro de los muchos beneficios que tiene el juego, uno es la posibilidad de adquirir nuevas competencias, para enfrentar situaciones de la vida cotidiana, así como interactuar con otros, fortaleciendo y nutriendo vínculos. A su vez, mientras juegan los niños observan posibilidades que les brindan los juguetes y el espacio, se crean hipótesis sobre lo que sucede y comprueban empíricamente estas posibilidades, descubriendo también nuevas. (Lester y Russell, 2010; Unicef, 2018).

En esta línea se vuelve central la observación por parte de las Educadoras referentes. La importancia de habilitar escenarios de juego con propuestas y materiales que impliquen posibilidades de exploración, desafíos y descubrimientos, y una observación atenta. “Es difícil que nada nuevo y creativo pueda emerger de la observación si la educadora no se vacía y se libera de prejuicios y deseos para dejar un espacio lo más libre posible para la escucha de los niños.” (Riera, 2015 p. 58)

Se desprende de las técnicas desarrolladas como a partir de escenarios libres de juego, niños y niñas despliegan diferentes intereses que resultan significativos para ser tomados desde las Educadoras de sala para planificar y ejecutar proyectos que partan de lo que se recoge en estas observaciones. Riera (2015) plantea que en la medida que se ejercita ese tacto observacional podremos ver la situación con sensibilidad e interpretar posibles significados de lo que se ve.

La observación y el análisis de lo observado debería servirnos para plantear cambios en el diseño de las propuestas educativas, regularlas y mejorarlas, teniendo en cuenta no solo el proceso de los niños, sino también nuestra intervención y nuestra actitud, el tipo de contenidos que priorizamos o las situaciones y relaciones que se establecen (Riera 2015, p. 63)

En suma, se desprende de la implementación de esta técnica la importancia de brindar espacios de juego que habiliten diferentes posibilidades, donde niños y niñas sean protagonistas y puedan manifestar y expresar sus gustos, inquietudes, intereses, hipótesis y así posibilitar y acompañar procesos de aprendizaje significativos.

9.4 Aportes desde la mirada de la investigadora y principales limitaciones y contribuciones de la investigación

En el desarrollo de los apartados anteriores se plantean diferentes aspectos y reflexiones de lo recogido en el proceso de trabajo de campo, buscando articular con lo trabajado en el marco conceptual. La mirada subjetiva de la investigadora entra en juego e impacta, desde la implicación, en la observación, así como en el desarrollo del trabajo. “Cómo impacta y marca lo implícito y lo no verbalizado de lo cultural en las percepciones e interpretaciones de las acciones infantiles, es una cuestión difícil de resolver” (Cabanellas, Eslava, et al., 2007, p.39)

Por este motivo se considera pertinente dedicar un apartado para puntualizar los aspectos más relevantes desde la mirada de la investigadora y las principales limitaciones y contribuciones de esta investigación.

En primer lugar, es importante mencionar que esta investigación se planteó objetivos y un diseño metodológico que fue siendo modificado en el transcurso del desarrollo del trabajo de campo, debido a elementos significativos que se presentaron y que requirieron de ser tomados para la planificación de las técnicas a desarrollar. Esto sin lugar a dudas también responde a la

mirada y consideraciones de la investigadora durante el proceso. Como refiere Malaguzzi, las observaciones dependen de nuestra formación, de nuestra cultura, de nuestras intenciones y de la imagen de niño que hemos construido. Por lo tanto, esta subjetividad se encuentra presente en el desarrollo de la totalidad del trabajo. Se parte del entendido y de aceptar como principio que el niño como conocimiento es inalcanzable, existe un intervalo entre él y nosotros, y este intervalo es nuestra propia manera de ver. Lo observado cambia al ser que se observa y no existe una separación real entre investigador y objeto investigado. (Cabanellas, Eslava, et. al., 2007)

A su vez, estas subjetividades se hacen presente en los procesos educativos y en las interacciones entre niños y niñas y Educadoras referentes. Como se mencionó en apartados anteriores las miradas y concepciones acerca de la infancia impactan en las planificaciones y en la modalidad de llevar adelante las dinámicas propuestas por parte de las Educadoras referentes, influyendo también los aspectos trabajados y desarrollados durante el transcurso del documento.

Desde el lugar de la investigadora se pueden distinguir estas diferencias planteadas en las modalidades e improntas personales de las Educadoras que participaron, y éstas en interacción con aspectos propios de cada Centro y equipo.

Como aspecto en común se señala que todas las Educadoras que participaron del proceso dejan ver gusto y disfrute por la tarea. Se las pudo ver motivadas e interesadas por lo sucedido en el grupo, dándose en todos los casos interacciones con niños y niñas afectuosas y respetuosas. Se parte también de que todas manifiestan la importancia de considerar las individualidades e intereses de niños y niñas y su participación, sin embargo, esto en las prácticas observadas se traduce de diferentes maneras, tal como fue dicho anteriormente

Las principales diferencias observadas guardan relación con la modalidad de trabajo de cada Centro. Sin embargo, al profundizar en las dinámicas algunos aspectos adquieren modalidades similares. A grandes rasgos, en dos de los Centros se ven modalidades que se podría decir continúan presente en gran parte de los Centros Educativos de primera infancia, y

que responden a un modelo de educación planteado anteriormente, donde se continúa encontrando algunas propuestas que parten del interés del adulto.

En el otro caso, la modalidad diferente de trabajo, muestra la posibilidad de otra mirada a la infancia y los procesos educativos, donde realmente niños y niñas toman un lugar protagónico. En términos de Hoyuelos (2015) esto implica reconocer que niños y niñas tienen su forma ética, estética y poética de ver el mundo, de construir sus hipótesis, teorías y metáforas que dan sentido a su vivir y existir. Reconocer esto implica hablar de una cultura de la infancia, lo cual aún continúa siendo complejo en un mundo adultocéntrico.

Este trabajo parte de la concepción de las infancias como sujetos de derechos y con derecho a la participación, y en este sentido se tornó central tomar la participación de niños y niñas e incluir sus miradas y expresiones en el trabajo. Resultaría contradictorio trabajar la importancia de la escucha y de la participación infantil sin que las expresiones y participación de niños y niñas sean tomadas y tenidas en cuenta. Por ello, este trabajo plantea la importancia de conocer y tomar las palabras y expresiones de la infancia, con una metodología de investigación desafiante que contiene aspectos que pueden considerarse limitantes, pero a su vez innovadores. Debido a las pocas investigaciones con participación de niños y niñas en esta etapa y particularmente en lo que refiere al ámbito educativo, no es posible realizar comparaciones o referencias a otros resultados. A su vez, la elaboración de la metodología de investigación implicó un largo proceso de búsqueda y lectura para la planificación e implementación de técnicas utilizadas. Esto, que al momento del diseño de la investigación pudo considerarse como una limitación, posteriormente se tornó fortaleza y oportunidad al momento de la ejecución del trabajo de campo y análisis de los resultados, aspecto que se considera de los mayores aportes de la investigación.

El trabajo pretende aportar elementos para la reflexión sobre el ejercicio de la participación infantil sin llegar a conclusiones acabadas ni generales.

De lo desarrollado se desprende que la técnica lúdica aplicada recoge un abanico mucho más amplio de expresiones y manifestaciones de niños y niñas que la técnica con preguntas cerradas y/o dirigidas. Quizás frente a las preguntas niños y niñas se ven influenciados por el contexto, la situación y por quien pregunta, limitándose muchas veces las respuestas. Sin embargo, en modalidades lúdicas más libres, estos manifiestan y dejan ver con mayor riqueza sus gustos, intereses y lo que les ocupa. Esto sin duda es un aspecto central y aporte de la investigación, ya que se plantea una modalidad de investigación diferente e innovadora que muestra otra forma de concebir la participación de las infancias en las investigaciones académicas, pudiendo ésta ser de aporte a futuras investigaciones.

A su vez, esta técnica arroja líneas interesantes para ser tomadas desde el ámbito educativo, ya que muestra como en escenarios libres de juego con materiales naturales y que ofrecen diferentes posibilidades, niños y niñas desarrollan y despliegan diferentes juegos que muestran intereses, conflictos, interrogantes, que pueden ser tomados por el Educador referente para acompañar el proceso, intervenir, enriquecer y potenciar esos aprendizajes. Por lo tanto, pareciera ser una forma interesante de trabajo para plantearse, de manera de aproximarse a un mayor conocimiento de cada niño y niña y del grupo.

Los aspectos desarrollados a lo largo del trabajo que intervienen en los procesos participativos, aportan elementos para continuar reflexionando en la calidad de las propuestas educativas de los Centros, línea central para la evaluación y planificación de la política pública destinada a la infancia. El desarrollo de un Estado requiere inversión social y para su concreción se necesita atender y respetar a la primera infancia como elementos cruciales. Se torna primordial continuar pensando las políticas educativas para la primera infancia, desde la integralidad, buscando que éstas sean favorecedoras de procesos participativos y garantes de derechos.

10. Consideraciones finales

La presente investigación, que fue llevada adelante con un diseño metodológico cualitativo, pretendió indagar acerca de las prácticas de participación infantil, buscando identificar si son promovidas las prácticas participativas de niños y niñas y si sus intereses son tenidos en cuenta en las propuestas pedagógicas de los Centros de Primera Infancia del Plan CAIF seleccionados.

Desde los resultados obtenidos es posible afirmar que se distinguen diferentes concepciones y miradas en cuanto a las nociones de infancia y participación infantil. En los Centros se observa una amplia gama de propuestas acerca del lugar asignado a niños y niñas, así como en relación a la participación y la consideración de sus intereses por parte de las Educadoras referentes al momento de planificar y ejecutar la dinámica de trabajo.

La imperiosa necesidad de visualizar y disminuir las tensiones presentes entre los discursos y las prácticas se hace imprescindible. Para esto es necesario continuar indagando y profundizando sobre lo que entra en juego para el desarrollo de una participación infantil genuina y plena.

Como se planteó en el transcurso del trabajo, la Convención de los Derechos del Niño ofrece sin dudas una nueva concepción de infancia. Existe un vasto desarrollo de propuestas pedagógicas y metodologías que ofrecen esta mirada hacia niños y niñas. La política del Plan CAIF pone énfasis en la importancia de la participación y protagonismo infantil, habilita y difunde pautas y guías para observaciones de prácticas educativas de calidad, apuntando a continuar reflexionando sobre las prácticas realizadas en los Centros. Sin embargo, se puede ver a partir de los resultados de esta investigación que continúan existiendo importantes tensiones entre las prácticas y los discursos acerca de la participación infantil. “El discurso acerca de los derechos de la infancia, la representación del niño <sujeito de derecho> parecería contener mucho de lo

que la sociedad requiere <para existir>, pero la infancia que existe efectivamente, en su lugar, <existe menos>” (Leopold, S. 2012, p. 128)

Esto muestra la necesidad de continuar investigando y profundizando sobre elementos que permitan delimitar y unificar criterios en torno a la categoría trabajada, buscando generar estrategias que den lugar a propuestas de calidad y participativas, a partir de las cuales niños y niñas sean protagonistas, más allá de lo discursivo.

En el transcurso de esta investigación se ve cómo los discursos recogidos en las entrevistas, se complejizan al momento de ponerlos en diálogo con lo visualizado en las técnicas utilizadas con niños y niñas y con los elementos observados en las prácticas y ejecución de las dinámicas de trabajo de los Centros. Desde lo elaborado en el marco conceptual de referencia, y lo que se recoge a partir de la metodología utilizada, se desprenden diferentes líneas de análisis, algunas más descriptivas y otras más conceptuales, que buscan ahondar en la reflexión de acuerdo a los objetivos del trabajo. Se vio cómo las tensiones mencionadas guardan relación con aspectos que son influyentes en la construcción de los discursos y en las propuestas de los Centros Educativos.

Las conformaciones de los equipos, la organización de los espacios del Centro y su ambientación, los materiales utilizados y la forma de planificar y ejecutar la dinámica propuesta, influyen y dejan ver los lugares que tienen niños y niñas en los procesos educativos en los Centros. En los tres Centros seleccionados se llevan adelante dinámicas diferentes, que guardan relación con los elementos referidos y muestran distintos niveles y formas de participación infantil.

En primer lugar, es necesario volver a mencionar que los resultados obtenidos no pueden ser generalizables, ya que se tomaron tres Centros y en momentos puntuales, con el objetivo de profundizar en la reflexión acerca de la participación infantil en las propuestas pedagógicas.

En estos tres Centros se pudo ver que se busca incluir la participación de niños y niñas. Pareciera existir un acuerdo en la consideración de la participación y de tomar en cuenta los

intereses de la infancia al momento de llevar adelante las propuestas de los Centros. Se pudo observar espacios y desarrollo de propuestas en donde niños y niñas son considerados y tenidos en cuenta en sus intereses y necesidades. Sin embargo, al momento de profundizar se pudo identificar una trama de mayor complejidad, con diferentes niveles y matices de la participación, que es entendida, y llevada adelante por las Educadoras referentes desde distintas perspectivas.

Este consenso en la importancia de la participación infantil también pudo recogerse en la consideración de intereses de niños y niñas, aspecto que en el transcurso del trabajo se volvió central y adquirió un lugar predominante para la reflexión. Surgieron así, otras interrogantes que plantean la necesidad de generar nuevas líneas de investigación que tomen como eje central los intereses de niños y niñas. ¿Qué se entiende por intereses y de qué manera las Educadoras los identifican? ¿Cómo se ponen en juego los intereses identificados en la planificación pedagógica?

Las técnicas con niños y niñas realizadas en el trabajo brindan un aporte en este sentido, ya que se demuestra cómo a partir de escenarios lúdicos en donde se ofrezcan diferentes posibilidades se puede observar e identificar temáticas de interés para niños y niñas. En esta línea, la planificación, la observación y el registro son fundamentales.

Parece ser que la idea que las Educadoras referentes tienen construida acerca de qué es un niño, que es participar y qué son intereses de niños y niñas, influye directamente en el lugar que se habilita para las infancias en los procesos educativos y propuestas pedagógicas de los Centros.

En el Centro donde existe una planificación y reflexión sobre la práctica cotidiana se pudo observar proyectos con un hilo conductor, en donde niños y niñas toman lugares de protagonismo. Por otro lado, la ausencia de planificación se refleja en prácticas donde los materiales ofrecidos toman centralidad, sin distinguirse una clara intención pedagógica.

Si se remite a los discursos de las entrevistadas participantes se puede afirmar también la incidencia de la formación y actualización en el trabajo con primera infancia. Las entrevistadas

con formación de Cenfores refieren principalmente a una perspectiva de derechos, donde aparece la importancia y la necesidad de la participación de niños y niñas. La entrevistada con formación en otro Instituto refiere a la infancia en términos que guardan relación a perspectivas de otros momentos históricos, donde se asocia la infancia con la felicidad y con un lugar en los Centros Educativos mayoritariamente pasivo y receptor de contenidos.

A su vez, al destacar la importancia de la formación también resulta necesario reflexionar sobre el contenido de los programas actuales y las tensiones que pueden observarse en cuanto a su implementación. Si bien la actualización y formación específica pareciera dar cuenta de discursos con una perspectiva de derechos y protagonismo infantil, luego las prácticas muestran una trama más compleja, donde la intencionalidad pedagógica y el rol de las Educadoras pareciera ser medular. Esta nueva mirada a la infancia, que trae consigo nuevas metodologías y supuestos pedagógicos, genera ciertas tensiones en cómo se traduce a la práctica y al rol de la educación. El gran riesgo pareciera ser una interpretación de esta concepción que se traduzca a escenarios lúdicos libres en donde no haya intervención de Educadores, y donde la intencionalidad pedagógica pareciera no tener lugar. Esto lleva a un cuestionamiento de los espacios de formación y actualización, que son centrales si se pretende continuar construyendo espacios educativos en los que niños y niñas sean protagonistas en sus procesos de aprendizaje; donde el rol y la intervención de Educadores son esenciales para favorecer y potenciar aprendizajes significativos.

A su vez, aspectos del funcionamiento y conformación de los equipos toman también un lugar de incidencia en este sentido. En el trabajo se pudo ver que en equipos donde se realizan instancias de formación, actualización y a su vez se plantea el trabajo en duplas, se desarrollan propuestas de mayor calidad, en donde hay participación infantil que llega al nivel de protagonismo planteado por Alfageme (2003).

Una educación de calidad en los primeros años es aquella que propone transitar la infancia y la crianza como experiencias potenciadoras, dignificantes y amorosas, que dejan como huella en el psiquismo de niños y niñas, una ampliación de sus capacidades, así como confianza y seguridad en sí mismos y en el vínculo con el otro. (Fairstein y Mayol 2022, p. 45)

Se puede afirmar entonces que el rol de las Educadoras es indispensable para ello, desde la formación y actualización permanente y cómo ésta se traduce en las prácticas, planificaciones y propuestas en los Centros. Los vínculos construidos con niños y niñas, la capacidad de observación, escucha y registro de lo que sucede en las salas se vuelven centrales para la habilitación de prácticas participativas, en donde las propuestas lúdico expresivas son primordiales.

A partir de las técnicas utilizadas y de los resultados de esta investigación, se puede afirmar que niños y niñas dejaron ver sus habilidades en la comunicación y diversas formas de expresión, lo que da cuenta de su capacidad para la participación. Lo que manifiestan y se recoge a partir de las técnicas utilizadas, demuestra cómo son expertos en sus propias vidas y en las experiencias que transitan. Este aspecto se vuelve central y confirma los supuestos y aspectos teóricos desde donde parte la investigación, pudiendo constatar como todos los niños y niñas tienen la capacidad de ejercer su derecho a la participación desde edades tempranas. El contexto y los diferentes espacios que habitan serán favorecedores o no de este ejercicio, entendido como proceso que se aprende a medida que se ejerce.

Se destaca que la metodología utilizada muestra cómo a partir de escenarios de juego, que ofrecen múltiples posibilidades, niños y niñas despliegan sus gustos, intereses y necesidades. De esta forma, pueden ser tomados desde las Educadoras referentes, para planificar y llevar adelante proyectos que contemplen lo observado y recogido. Esta perspectiva

ofrece una mirada a la niñez y a las propuestas en los Centros, donde las infancias toman lugares protagónicos en los procesos educativos y propuestas pedagógicas.

Aún queda mucho por investigar y profundizar en esta temática. El derecho a la participación infantil continúa siendo uno de los más controversiales y con dificultades en su ejercicio y garantía.

El gran desafío pareciera ser que los discursos que refieren a las infancias desde una perspectiva de derechos, donde niños y niñas son protagonistas de sus procesos educativos, se vean reflejados en las prácticas cotidianas de los Centros y en los diversos espacios que habitan las infancias. Buscándose estrategias efectivas para la transmisión y efectivización de los discursos que predominan.

Los derechos del niño y particularmente el derecho a la participación, ha llevado a interrogantes medulares en el ámbito de la educación. La perspectiva de derechos reconoce a niños y niñas como sujetos, que necesitan que les eduquen para convertirse en ciudadanos. Los Centros Educativos de primera infancia resultan un ámbito privilegiado y oportuno para promover y garantizar los derechos de las infancias, ya que tienen la posibilidad de ofrecer herramientas que ayuden a organizar el mundo y sus vivencias, a convivir con otros y en sociedad, e ir construyendo ciudadanía. “Concebir la educación como el hecho de poner a disposición del niño unos recursos naturales múltiples y exigentes constituye, desde el punto de vista de sus derechos, una exigencia fundamental.” (Merieu, P, 2004, p. 40)

Centros que incorporen y trabajen esta perspectiva muestran la posibilidad concreta de un presente y futuro mejor para niños y niñas, brindando oportunidades equitativas, con un sentido democrático y ejercicio de derechos.

Continuar pensando en la atención a la primera infancia y en el lugar de niños y niñas en los Centros Educativos continúa siendo un desafío en este mundo adultocéntrico, en donde

escuchar a las infancias y promover prácticas de participación infantil implica asumir una responsabilidad social y política.

11. Palabras de cierre

“Me remonto al año pasado y lo difícil que fue conseguir los avales para hacer este trabajo posible.

Hoy, cerrando una etapa, repaso distintos momentos del proceso.

Leer, conversar, intercambiar para planificar y organizar la propuesta. Buscar los materiales en casa y en lo de mamá, pedir cajas en el almacén, pensar la música e imaginar posibles escenarios...

Un fuerte registro de los nervios y ansiedad en la previa. ¿Tendrá resultado?

Pedirme más de una vez apertura para que suceda lo inesperado. Entregarme a la sorpresa y a que sea un momento de aprendizaje, pero sobre todo de disfrute.

Y al final las infancias lo hacen más sencillo y emocionante. Invitan a descubrir y aventurarse en mundos que los adultos tenemos olvidados. Que privilegio y gratitud haber estado ahí. Compartir, escucharlos e intentar registrar algo de lo mucho que tienen para expresar y decirnos”

(Apuntes en diario de campo, noviembre 2022)

12. Referencias bibliográficas y fuentes documentales

-Alfageme, E. (2003) De la Participación al Protagonismo Infantil. Propuestas para la acción. Ed. Plataforma de Organizaciones de Infancia. Madrid, España.

-Altamir, D. (2010) ¿Cómo escuchar a la infancia? Temas de infancia, educar de 0 a 6 años. Octaedro, Rosa Sensat. Barcelona.

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

-Arroyo, Á. et al. (2012) UNICEF. Oficina de Uruguay. "Observatorio de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en Uruguay 2012". Montevideo.

-Bove, M. (2002) Fortalecimiento de la familia como desafío, Plan CAIF, INAU. Montevideo.

-Bustelo, E. (2007) El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

-Cabanellas, I., Eslava, J., Eslava, C., Polonio, R. (2007), Ritmos infantiles. Tejidos de un paisaje interior. Temas de Infancia. Educar de 0 a 6 años Rosa Sensat . Primera ed diciembre de 2007

-Carli, S. (compiladora), (2006) La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping. Ed Paidós, Buenos Aires.

-Carli, S. (2002) Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Universidad de Buenos Aires.

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

-Casas. F., Gonzalez, M., Montserrat,C., et. al. (2008) Informe técnico sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes. Equipo de investigación sobre infancia, adolescencia, los derechos de la infancia y su calidad de vida. Universidad de

Girona. Disponible en <http://www.observatoriodelainfancia.mscbs.gob.es/documentos/2009-participacioninfantilene.pdf>

-Castro Zubizarreta, A.; Ezquerro Muñoz, P.; Argos González, J. (2016) Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: una revisión de la investigación. Educación XX1, [S.I.], v. 19, n. 2, mayo 2016. ISSN 2174-5374.

-Centros de Atención a la Infancia y la Familia, Instituto del Niño y Adolescente de Uruguay (CAIF, INAU) <https://caif.inau.gub.uy/>

-Christensen, P. y Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, vol. 9, (4), 477-497.

-Cillero Bruñol, M. (1998). Infancia, autonomía y derechos: Una cuestión de principios. En *Infancia*. Montevideo. Disponible en:
http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/explotacion_sexual/Lectura4.Infancia.DD.pdf

-Clark A. y Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: National Children's Bureau.

- Clark A. y Moss, P. (2005). *Spaces to play: More listening to young children using the mosaic approach*. London: National Children's Bureau.

-Código del Niño (1934), Uruguay.

-Código de la Niñez y la Adolescencia (2004), Uruguay.

-Contreras, C. G. y Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 811-825.

-Convención Internacional de los Derechos de Niño (1989)

-Corea, C., Lewkowicz, I. (2004): *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Paidós, Buenos Aires.

-Cunha, F.; Heckman, J. (2007). The Technology of Skill Formation Author(s): Source: T. American Economic Review, 97(c), 31-47. Disponible en: <http://doi.org/10.1257/aer.97.2.31>

-Cunningham, H. (2010). Los hijos de los pobres. La imagen de la infancia desde el siglo XVII. Disponible en <http://www.iin.oas.org/IIN/cad/sim/pdf/mod1/Bib%20basica.pdf>

-Cussianovich, A (2001) - La infancia en los escenarios futuros. Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.

-De León, D. (2012) Participación Infantil. El Centro de Educación Inicial como ámbito de participación. Tesis de Maestría en Derechos de Infancias y Políticas Públicas. Montevideo. Udelar.

-Dinello, R. (2007). Tratado de Educación. Propuesta pedagógica del nuevo siglo. Ed. Grupo Magro, Montevideo, Uruguay.

-Dinello, R. (1982) El Derecho al juego. Editorial Nordan Comunidad, Estocolmo, 1982.

-Diker, G. (2009) ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? - 1a ed. - Los Polvorines: Univ. Nacional de General Sarmiento, Biblioteca Nacional, 2009. (Colección "25 años, 25 libros"); Buenos Aires.

-Dolto, F. (1993) La causa de los niños. Ediciones Paidós. Barcelona. 1993.

-Duarte, A. (2022) ¡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. Tesis de Maestría en Derechos de Infancias y Políticas Públicas. Montevideo. Udelar.

- 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. Disponible en: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4549/1/Psico-Echebehere_2013-04-19.pdf

-Fairstein G., Mayol, M. (2022) Educación y cuidado en la primera infancia. Pedagogía desde el jardín maternal. Ed. Paidós Educación. Buenos Aires.

-García Méndez, E. (1994). Derecho de la infancia adolescencia en América Latina. De la situación irregular a la protección integral. Forum Pacis, Santa Fe, Bogotá.

-Gunilla Dahlberg, Peter Moss, Alan Pence (2005). Mas allá de la calidad en educación infantil: perspectivas posmodernas. Cap. 3 p.75-3. Y Cap.4 p.103-140. Barcelona

-Giorgi, V. (2010) La participación de Niños, Niñas y Adolescentes en las Américas, a 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño Montevideo: Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescentes. IINN

-Hart, A. R. (1993). La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica. Nueva gente, Bogotá.

-Hoyuelos, A., Riera, M. (2015) Complejidad y relaciones en educación infantil. Temas de Infancia . Educar 0 a 6 años. Rosa Sensat. Octaedro. Barcelona.

-Hoyuelos, A. (2004) La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Rosa Sensat, 2004. Barcelona.

-Instituto del Niño y Adolescente de Uruguay (2009). Publicación de Clubes de Ciencias. Disponible en https://www.inau.gub.uy/content_page/item/2630-publicacion-clubes-de-ciencias-2019

-Instituto del Niño y Adolescente de Uruguay. Programa de Participación Infantil y Adolescente (PROPIA). Disponible en https://inau.gub.uy/content_page/item/82-programa-de-participacion-infantil-y-adolescente-propia

-Lansdown, G. (2005) La evolución de las facultades del niño. Innocenti Insight. Save the children-UNICEF. Centro de Investigaciones Innocenti. Bernard Van Leer Foundation.

- Lansdown, G. (2005) ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. Cuadernos sobre desarrollo infantil. N.º 36S. Bernard Van Leer Foundation. La Haya, Países Bajos.

-Leopold, S. (2015). Los laberintos de la infancia. Discursos, representaciones y crítica. CSIC. UDELAR. Montevideo, Uruguay.

- Magistris, G. (2004), «Responsabilidad parental y concepción del niño como sujeto de derecho: tensiones y compatibilidades», XIX Congreso panamericano del niño, disponible en http://www.iin.oea.org/anales_xix_cpn/html/concurso.htm

-Malaguzzi, L (2001) La educación infantil en Reggio Emilia. Temas de in-fan-cia. Educar de 0 a 6 años. Octaedro, Rosa Sensat. Barcelona.

-Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. (2014). Presidencia, Oficina de Planeamiento y presupuesto, Uruguay Crece Contigo, Consejo Coordinador de la educación de la primera infancia. Uruguay.

-Marradi, A.; Archenti, N.; Piovani, J. I. (2007) Metodología de las Ciencias Sociales. Emecé Editores Buenos Aires.

-Meirieu, P. (2004) El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido? Temas de in-fan-cia. Educar de 0 a 6 años. Octaedro, Rosa Sensat. Barcelona.

-Moss, P. (2004) Más allá de la calidad en la educación y la atención infantiles. Aula de Infantil (versión electrónica) Revista Aula de Infantil 19. Revista pedagógica, n° 24. enero 2003. p. 32-55.

-Mustard, F. (2003). Desarrollo Infantil inicial: salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida. En Acosta Ayerbe, A. y Botero, P. (Eds.). Primera infancia y desarrollo, el desafío de la década. 85-96 Memoria del Primer foro internacional, Bogotá: UNICEF, Save de Children UK y CINDE.

-Ratna, K., Reddy, N. (2002) A journey in children's participation. The Concerned for Working Children. The Concerned for Working Children. L B Shastri Nagar. Vimanapura, Bangalore

-Rebellato, J. y Giménez, L. (1997) Ética de la autonomía. Desde la práctica de la Psicología con las Comunidades. Nordan. Montevideo.

-Rinaldi, C. (2006). En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender. Perú, Lima; Norma.

-Rodriguez, A. (2006) Abordaje Comunitario en los Centros CAIF y Participación Comunitaria. Documentos Plan CAIF, INAU, Infamilia, PNUD. Uruguay.

-Sancho, Diez, M. (2017) Infancias. Educar y educarse Biblioteca de Infantil 43, Barcelona.

-Sisto, V. (2008) La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. Psicoperspectivas, VII, 114-136.

-Szulc, A.; Hecht, A.; Hernández, M. C.; Leavy, P.; Varela, M.; Verón, L.; Enriz, N. y Hellemeyer, M. (2009). La Investigación Etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la Antropología. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en <https://cdsa.academica.org/000-062/1789.pdf>

-Telles, Ren, Uturbey, et. Al (2022) Centros de cuidados y atención a la Primera Infancia. Acompañando el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas de 0 a 36 meses. Programa Primera Infancia, INAU, Disponible en <https://inau.gub.uy/images/pdfs/b14.pdf>

-Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social en la infancia. Revista Iberoamericana De Educación, 26, p.137-164

-Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia?. *Investigación En La Escuela*, (68), 11–24. <https://doi.org/10.12795/IE.2009.i68.02>

- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Ed. Síntesis. Madrid, España.

-Wiesenfeld, E. (2000). Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2) Disponible en: <http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/1099/2419>

13. Anexos

Contenido

- 1- Hoja de información entrevistas exploratorias.
- 2- Hoja de información para Centros.
- 3- Hoja de información para familias.
- 4-Consentimiento informado.
- 5- Asentimiento por parte de niños y niñas.
- 6- Pauta entrevista exploratoria a informantes calificados.
- 7- Pauta Observación participante en los Centros.
- 8- Pauta técnicas a desarrollar con niños y niñas.
- 9- Pauta entrevista a Educadoras referentes y Maestras.

1- Hoja de información entrevistas exploratorias

Hoja de Información

Título: “El Derecho a la participación infantil en Centros Educativos de Primera Infancia.” Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas, UdelaR.

Datos de contacto del investigador principal: Lucía Espasandín Mangado. (Teléfono y correo electrónico)

La presente investigación tiene como objetivo indagar acerca de las prácticas de participación de niños/as en las propuestas pedagógicas de los Centros de Primera Infancia del Plan CAIF.

Si aceptas participar en la investigación, se realizarán una serie de entrevistas semi-abiertas a técnicos e informantes calificados que trabajen en cargos de Dirección y supervisión dentro del Plan CAIF, con una duración aproximada de entre 30 y 45 minutos. Estas entrevistas serán grabadas mediante previo consentimiento de el/la entrevistado/a. En dicha instancia conversaremos acerca de la participación infantil en el marco del Plan CAIF y sobre criterios de diferenciación de los Centros de acuerdo a esta temática.

Posteriormente se procederá a realizar trabajo de campo en los Centros seleccionados donde se desarrollará observación participante, entrevistas a Educadores/as referentes y técnicas lúdicas con niños y niñas de nivel 3 años.

La información que se recoja mediante las entrevistas, será confidencial y será de uso únicamente para esta investigación. Estos datos serán tratados de acuerdo a la vigente normativa de protección de datos de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

Tu participación no tendrá beneficios directos para ti, aunque contribuirá a la comprensión acerca del ejercicio del derecho a la participación infantil en Centros educativos de Primera Infancia, más específicamente en Centros pertenecientes al Plan CAIF.

Si bien tu participación no supone riesgos en caso de que surjan situaciones a ser atendidas, desde mi lugar de investigadora se orientará a los mecanismos de atención gratuitos con los que cuenta la Facultad de Psicología o se realizarán las coordinaciones y gestiones necesarias para dar respuesta a la situación. La participación en la investigación es voluntaria y libre, por lo que puede abandonar la misma cuando lo desee, sin necesidad de dar explicación alguna.

Si existe algún tipo de dudas sobre cualquiera de las preguntas o sobre cuestiones generales acerca del cuestionario y/o la investigación, puede consultar directamente a la investigadora responsable. También puede realizar preguntas luego del estudio, llamando al teléfono o escribiendo al mail que figura en el encabezado de la presente hoja de información.

Nombre del investigador responsable:

Firma:

Fecha:

2- Hoja de información para Centros

Hoja de Información

Título: “El Derecho a la participación infantil en Centros Educativos de Primera Infancia.” Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas, UdelaR.

Datos de contacto del investigador principal: Lucía Espasandín Mangado.

(Teléfono y correo electrónico)

La presente investigación tiene como objetivo indagar acerca de las prácticas de participación de niños/as en las propuestas pedagógicas de los Centros de Primera Infancia del Plan CAIF.

Si el equipo del Centro y organización de la Sociedad Civil que gestiona el mismo, acepta participar en la investigación se procederá a realizar trabajo de campo en el Centro. Se realizará

una primera instancia de presentación de la propuesta e intercambio acerca de la misma. Posteriormente se desarrollará observación participante en la dinámica cotidiana del Centro y sala nivel 3 años, luego se aplicarán técnicas lúdicas de investigación con niños y niñas y para finalizar el proceso se realizará entrevista semi estructurada a la Educadora referente del grupo en donde se realizó la observación y técnicas con niños.

La información que se recoja mediante las entrevistas, será confidencial y será de uso únicamente para esta investigación. Estos datos serán tratados de acuerdo a la vigente normativa de protección de datos de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

Su participación contribuirá a la comprensión acerca del ejercicio del derecho a la participación infantil en el centro y aportará elementos al equipo para la reflexión en relación a la temática.

Si bien la participación no supone riesgos en caso de que surjan situaciones a ser atendidas, desde mi lugar de investigadora se orientará a los mecanismos de atención gratuitos con los que cuenta la Facultad de Psicología o se realizarán las coordinaciones y gestiones necesarias para dar respuesta a la situación. La participación en la investigación es voluntaria y libre, por lo que pueden abandonar la misma cuando lo deseen, sin necesidad de dar explicación alguna.

Si existe algún tipo de dudas sobre cualquiera de las preguntas o sobre cuestiones generales acerca del cuestionario y/o la investigación, puede consultar directamente a la investigadora responsable. También puede realizar preguntas luego del estudio, llamando al teléfono o escribiendo al mail que figura en el encabezado de la presente hoja de información.

Nombre del investigador responsable:

Firma:

Fecha:

3- Hoja de información para familias

Hoja de Información

Título: “El Derecho a la participación infantil en Centros Educativos de Primera Infancia.”

La investigación a desarrollarse en el CAIF es llevada adelante por Lucía Espasandín Mangado, (Teléfono de contacto), estudiante de Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas de la Universidad de la República, UdelaR.

La investigación tiene como objetivo indagar acerca de las prácticas de participación de niños/as en las propuestas pedagógicas de los Centros de Primera Infancia del Plan CAIF. Se realizarán observaciones en el Centro en la sala de nivel 3 años, entrevista a la referente del grupo y se realizarán técnicas lúdicas y de conversación con los niños y niñas, con el fin de conocer sus gustos e intereses y ver de qué forma son tomados para las propuestas de la sala. La participación de cada niño o niña es voluntaria, por lo que se consultará la voluntad de participación a cada uno y cada una, utilizando una modalidad de asentimiento acorde a sus edades: impresión de manos en una hoja.

La información que se recoja mediante las entrevistas, será confidencial y será de uso únicamente para esta investigación. Estos datos serán tratados de acuerdo a la vigente normativa de protección de datos de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

Esta investigación contribuirá a la comprensión acerca del ejercicio del derecho a la participación infantil en Centros Educativos de Primera Infancia, más específicamente en Centros pertenecientes al Plan CAIF.

Si existe algún tipo de dudas sobre la investigación puede consultar directamente a la investigadora responsable. También puede realizar preguntas luego del estudio, llamando al teléfono que figura al comienzo de la presente hoja de información.

4- Carta de consentimiento informado

Proyecto: “El Derecho a la participación infantil en Centros Educativos de Primera Infancia.”

Este proyecto tiene como objetivo, indagar acerca de las prácticas de participación de niños/as en las propuestas pedagógicas de los Centros de Primera Infancia del Plan CAIF.

Se realizarán una serie de entrevistas semi-abiertas a técnicos e informantes calificados que trabajen en cargos de Dirección y supervisión dentro del Plan CAIF.

La información que se recoja mediante las entrevistas, será confidencial y será de uso únicamente para esta investigación. Estos datos serán tratados de acuerdo a la vigente normativa de protección de datos de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

Garantías:

· Toda investigación con seres humanos está regulada por la ley 18331 del año 2008 “Protección de Datos Personales y Acciones de Habeas Data”, reglamentada por los decretos del Poder Ejecutivo CM 515 y CM 813 del 4 y 31 de agosto del mismo año, respectivamente.

· Si surgen dudas sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación, pudiendo solicitar aclaraciones o especificaciones. Las personas entrevistadas tienen derechos de acceso a los datos, rectificación de los mismos, cancelación y oposición de aquello que no consienta aparezca en la investigación, lo cual y mediante el pedido pertinente al investigador responsable, será tomado en cuenta.

La identidad de los participantes será preservada, no identificándose nombre ni apellido.

POR LO EXPUESTO ANTERIORMENTE:

Declaro que:

- He leído la hoja de información, y se me ha entregado una copia de la misma, para poder consultarla en el futuro.

- He podido realizar preguntas y resolver mis dudas sobre el estudio y mi participación en el mismo.

- Entiendo que mi participación es voluntaria y libre, y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones y sin que ello cause perjuicio alguno sobre mi persona.

- Entiendo que no obtendré beneficios directos a través de mi participación, y que en caso de sentir incomodidad o malestar durante o luego del estudio, se me ofrecerá la atención adecuada.

Nombre del participante:

Documento de identidad:

Fecha de entrega de este documento:

Firma:

Nombre completo de responsable:

Celular:

Documento de identidad:

Firma:

5- Asentimiento por parte de niños y niñas

Utilizando lenguaje acorde para la edad se explica el objetivo de la investigación y se consulta sobre voluntad de participación.

Se realiza asentimiento con impresión de manos o dedos en hojas.

6- Pauta entrevista exploratoria a informantes calificados dentro del Programa

Primera Infancia

- ¿Cuál es tu rol actual dentro del Plan?

¿De qué forma ha estado presente el tema de la participación de niños y niñas en el Plan CAIF?

Hitos, acciones y orientaciones concretas,

¿Se han utilizado referencias bibliográficas o herramientas concretas en esta temática? Historicidad en relación a la participación infantil

Desde tu rol y tarea, ¿identificas Centros en Montevideo que tengan cierto nivel de abordaje de este tema?

¿Identificas algún criterio de diferenciación entre los Centros de acuerdo a esta temática?

¿Se podrían agrupar de acuerdo a algún criterio de diferenciación?

En sus proyectos y prácticas ¿qué fortalezas y debilidades identificas en estos Centros en relación a la participación de niños y niñas?

¿Consideras que son Centros que pueden estar abiertos y dispuestos a que se realice este proyecto de investigación allí?

7- Pauta Observación participante en los Centros

-Disposición de los espacios. (¿que se dispone al alcance de los niños y niñas? ¿Cómo está armado el espacio en la sala? ¿Qué materiales se observan?)

-Vínculo entre educador/a y el grupo (en sala y patio). Características del relacionamiento. Postura, escucha y actitudes de Educadora al relacionarse con el grupo. Contenidos de los mensajes que se emiten por parte del adulto.

-Desarrollo de la propuesta. ¿Cómo se inicia la propuesta del día? ¿quién la propone?
 ¿Cómo se involucran los niños y niñas durante su desarrollo? ¿Existe una única propuesta para todo el grupo?

8- Pauta técnicas a desarrollar con niños y niñas.

-Luego de la presentación, con lenguaje acorde para la edad se explica los objetivos y en qué consiste la investigación. Se solicita su ayuda para la realización y se solicita que quienes estén dispuestos a participar asientan mediante impresión de manos o dedos en una hoja.

En dos de los Centros, Oeste y Este: escenario lúdico con diferentes materiales naturales no predeterminados, proponiendo el juego y creación libre mediante los materiales ofrecidos. Para finalizar la propuesta se conversa sobre lo sucedido. En instancia posterior se realiza ronda de conversación con niños y niñas y se formula la pregunta: “¿Qué les gusta hacer en el CAIF?”.

En el Centro de Región Centro se considera pertinente realizar instancia con la pregunta durante la ronda de conversación y posteriormente propuesta con material de barro arcilla como mediador.

9- Pauta de entrevista a Educadoras referentes y Maestras.

Nombre, Edad.

- ¿Hace cuánto tiempo ejerce como Educadora de primera infancia?
- ¿Tienes formación específica para el ejercicio del rol? ¿Cuál?
- ¿Qué es para ti un niño o niña?
- ¿Qué tienes en cuenta a la hora de organizar el espacio de la sala?
- ¿Cuentas con un proyecto y planificación pedagógica para la sala? si es así, ¿de qué manera lo realizas?

- ¿Qué tienes en cuenta a la hora de planificar la propuesta pedagógica para el grupo?

- ¿Crees que los niños y niñas en la etapa de primera infancia pueden participar?

- ¿Qué significa para ti que niños y niñas participen?

- ¿Tienes en cuenta los intereses y participación de los niños y niñas para tu planificación?

¿De qué manera?