



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Tesis para optar por el Título de:

MAGÍSTER EN DERECHOS DE INFANCIA Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Participación Infantil. El Centro De Educación Inicial
como ámbito de participación.

Autor: Asist. Raúl Darío De León Siri

Tutora: Prof. Agr. Alicia Rodríguez

Montevideo, Uruguay

Noviembre, 2012.

PÁGINA DE APROBACIÓN:

DEDICATORIA

Los procesos de producción nunca son individuales, reflejan una construcción colectiva desde la cual ha veces se hace difícil divisar las personas que contribuyeron a la concreción de los mismos.

Este trabajo esta dedicado a Carolina, compañera de vida, que ha sabido estar y acompañarme en este largo proyecto, convirtiéndose como en tantos otros en una pieza fundamental.

A mis amigos por tolerar las ausencias, olvidos, sabiendo comprender que este no estar disponible era necesario y temporal. En particular a Alicia, Gonzalo y Elena, producto cuasi inexplicable de amistad que ésta Maestría ha generado.

A mi familia por representarse y comprender el tiempo de encierro. A quienes hoy ya no nos acompañan físicamente, pero han sabido dejar su amor por el estudio y la superación personal, aún cuando las condiciones no estaban dadas para ello. Seguramente hoy hubiera sido un gran día, lleno de orgullo y satisfacción por haber hecho un sueño realidad.

AGRADECIMIENTOS

Esta producción no hubiera sido posible sin el apoyo de los compañeros de trabajo del Programa de Primera Infancia y Educación Inicial, quienes han tenido innumerables gestos de habilitación y colaboración en este largo proceso.

Fundamentalmente a Gabriela, por su generosidad y capacidad de entrega, dispuesta siempre a dar su apoyo y saber, para que pudiera concluir esta etapa.

A Fernanda, que ha tenido este año que estar bastante tiempo sola, enfrentando muchas más responsabilidades de las que debería, mostrándose siempre dispuesta a dar una mano más.

A Analía, por colaborar en el trabajo tedioso de desgrabación de entrevistas, con su responsabilidad y minuciosidad que la caracterizan.

A Cecilia, por compartir su saber con humildad, respeto y claridad inconmensurables.

Doblemente agradecer a la Facultad de Psicología de la UdeLaR, primero por implementar junto a UNICEF la Maestría y permitimos formar parte de la primer generación; segundo por el apoyo brindado para la finalización de la tesis.

A las maestras y niños del Centro educativo que han participado de este estudio que me han hecho sentir muy cómodo trabajando estos años, sin los cuales el mismo no hubiera sido posible.

En particular agradecer a Alicia, mi tutora, por su responsabilidad, profesionalidad, inteligencia, calidad humana, vocación de servicio, que ha sabido, orientar, ayudar a reflexionar y calmar ansiedades. Sin la cual este proceso no hubiera concluido de esta manera, lleno de aprendizajes.

Gracias a todas y todos!!!.

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|------|
| PÁGINA DE APROBACIÓN: | ii |
| DEDICATORIA | iii |
| AGRADECIMIENTOS | iv |
| RESUMEN | viii |
| Tabla de Cuadros | x |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| 1.ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN. | 3 |
| 2.MARCO TEÓRICO | 18 |
| 2.1.El tratamiento de la categoría Infancia en diferentes épocas..... | 18 |
| 2.2.Concepto de Participación..... | 28 |
| 2.2.1.Participación y Desarrollo Infantil..... | 32 |
| 2.2.2.Participación infantil..... | 42 |
| 2.2.3.Participación en Primera Infancia..... | 61 |
| 2.2.4.Vínculo niño-adulto y protagonismo infantil..... | 66 |
| 2.3. Educación y Participación Infantil. | 71 |
| 2.3.1.Educación Inicial | 74 |
| 2.3.2.Dimensión organizacional de los Centros educativos y su relación con la participación infantil. | 88 |
| 3.DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA | 97 |
| 3.1.Preguntas que pretende responder el proyecto..... | 99 |
| 4.METODOLOGÍA. | 101 |
| 4.1.Características del Centro Educativo. | 103 |
| 4.2. Técnicas de Recolección de Información | 104 |
| 4.2.1.Entrevista en profundidad | 104 |
| 4.2.3.Observación participante | 108 |
| 4.3.Técnica de análisis de la información | 110 |
| 5.RESULTADOS Y DISCUSIÓN..... | 113 |
| 5.1.Concepción de Infancia | 113 |
| 5.2.Habilidades y competencias del maestro promotoras de procesos participativos..... | 126 |
| 5.2.1.Transformaciones en el rol docente habilitantes de procesos participativos..... | 127 |
| 5.3.Condiciones institucionales que favorecen procesos participativos..... | 147 |
| 5.3.1.Cultura Institucional | 148 |
| 5.3.2.Vulnerabilidad de los procesos participativos | 162 |

| | |
|--|-----|
| 5.3.3. Condiciones materiales y Humanas | 164 |
| 5.4. Particularidades del vínculo niño - maestra que favorecen la participación infantil. | 169 |
| 5.4.1. Características del vínculo niño – adulto..... | 169 |
| 5.4.2. Pseudo participación Infantil | 177 |
| 5.4.3. Singularidades de la participación infantil como proceso..... | 182 |
| 5.5. Efectos de la participación infantil en el Centro de Educación Inicial. | 203 |
| 6. Conclusiones..... | 208 |
| 7. Proyecciones..... | 225 |
| 8. Referencias Bibliográficas | 227 |
| 9. Anexos | 237 |

RESUMEN

La participación Infantil en sus diversas expresiones, plasmada en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) 1989, en sus artículos 12, 13, 14, 15 y 19 más allá de ser considerada un derecho humano fundamental, es por excelencia un derecho facilitador, en tanto contribuye a garantizar o al menos vehicular el cumplimiento de los demás derechos que la Convención promueve.

El ejercicio del derecho a la participación viene siendo un desafío de los Estados en el desarrollo de Políticas Públicas que permitan efectivizarlo. Sumado a las dificultades de implementación, se constata una escasa producción académica sobre las particularidades de la participación infantil en los espacios educativos formales, contribuyendo con ello a su escasa visibilidad.

El estudio se propuso identificar y analizar las condiciones que favorecen el desarrollo de la participación infantil en un Centro de Educación Inicial Público. Analiza la relación entre las concepciones que tienen las maestras acerca de la infancia, de la participación infantil, y el desarrollo de la misma. Caracteriza y analiza las particularidades de la participación infantil.

Identifica las habilidades y competencias del maestro promotoras de procesos participativos, así como también las modalidades vinculares

adulto – niño, niña y su incidencia en el desarrollo de la participación infantil. Finalmente analiza las condiciones institucionales promotoras de modalidades participativas en el caso de estudio.

Se trata de una Investigación cualitativa de alcance exploratorio que busca describir, comprender y profundizar en el fenómeno, valiéndose como recursos técnicos de la entrevista en profundidad y la observación participante. Fue implementada a través de un estudio de caso de una Institución educativa pública, elegida bajo el criterio de muestras de casos extremos (Crewell 2005).

El estudio permitió conocer las características de proceso que adquiere la participación infantil en Educación Inicial, considerándola como un espiral donde progresivamente cada componente de éste, permea a los otros en un dinámico proceso de retroalimentación e influencia, en el paulatino desarrollo de los procesos participativos. Su eje central pasa a ser el vínculo adulto-niño, que se va transformando, en un marco institucional que le da sentido.

Palabras claves: derechos - participación infantil - Educación Inicial

TABLA DE CUADROS

| | |
|--|-----|
| Cuadro 1. Participación como Proceso..... | 54 |
| Cuadro 2. Cantidad de grupos por Turno y Nivel | 104 |
| Cuadro 3. Personal entrevistado. | 106 |
| Cuadro 4. Antigüedad en el Centro | 107 |
| Cuadro 5. Registro de observaciones por escenario..... | 109 |
| Cuadro 6. Espiral Participativa..... | 184 |

INTRODUCCIÓN

La Convención de los Derechos del Niño (CDN) en 1989, como documento de promoción de Derechos Humanos e instrumento jurídico internacional, plantea un impostergable desafío, considerar a los niños como sujetos de Derecho, reconociendo con ello la posibilidad de intervenir en las decisiones y acciones que los afectan. El reconocimiento y respeto de los niños¹ en su calidad de participantes se refleja en todo el texto de la Convención, pero de manera particularmente específica el artículo 12 establece:

“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”. (ONU 1989).

Este artículo constituye un derecho sustantivo, que enuncia la posibilidad de que los niños puedan ser protagonistas de su propia vida y no meros beneficiarios pasivos del cuidado y protección de los adultos.

El presente estudio centra su atención en las condiciones institucionales promotoras de espacios de participación infantil, en

¹ A lo largo del texto se optó por no establecer la diferenciación de género niño-niña, a los efectos de generar una lectura dinámica, utilizándose la expresión niño como abarcativa de los dos sexos.

Educación Inicial buscando comprender las complejidades y especificidades de las mismas.

Motiva su realización la escasa producción académica al respecto y la ausencia de investigaciones que permitan pensar en la interfase Participación Infantil y Educación Inicial.

Se realizó una investigación cualitativa de alcance exploratorio, implementada a través de un estudio de caso de una institución educativa pública, elegida bajo el criterio de muestras de casos extremos (Crewell 2005, citado por Hernández 2010).

Partiendo del supuesto que la participación además de un derecho, forma parte de nuestra condición humana (Ferullo, 2006) donde el niño en las distintas etapas de su desarrollo cuenta con las capacidades para efectivizarla, (Alderson y otros, 2006; Lansdown, 2001, 2005; Cusianovich, 2001) el estudio se centra en los procesos vinculares, contextuales y organizativos que habilitan la participación infantil en Educación Inicial.

Permite pensar en la participación infantil como un proceso, donde niños y adultos interactúan desplegando una serie de competencias que coadyuvan al desarrollo del protagonismo infantil.

Las competencias adultas habilitantes de procesos participativos infantiles se enmarcan tanto en aspectos individuales, como organizativos que le dan sentido y oportunidad para ser desplegadas o aprendidas.

1.ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN.

La Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948 introdujo la participación entre sus principios rectores. “Desde ese momento la participación constituye un derecho humano fundamental que alcanza a todos los seres humanos sin distinción de género, raza, religión, nacionalidad, clase social ni edad; por tanto es también un derecho de los niños, niñas y adolescentes.”(Giorgi, 2010, p.7)

Tomando como eje la Convención de Derechos del Niño 1989 (C.D.N.) la participación infantil es una parte constitutiva de los derechos del niño, que en su estructura se dividen en: Derechos de desarrollo, de supervivencia, de protección y de participación propiamente dicha. Estos últimos se concretan en poder expresar su opinión en los asuntos que lo afectan y a que se le tenga en cuenta (artículo 12), a la libertad de expresión, buscar, recibir y difundir información (artículo 13), libertad de pensamiento, conciencia y religión, (artículo 14) libertad de reunión y celebrar reuniones pacíficas, (artículo 15). (Convención de Naciones Unidas sobre Derechos del Niño, 1989).

Desde estas premisas la participación supone una relación bidireccional entre democracia y derechos de los niños y niñas, lo que exige para su desarrollo, de un ambiente democrático.

La participación analizada desde la CDN, no es solamente un medio para llegar a un fin, ni tampoco simplemente un proceso; es un derecho civil y político básico para todos los niños. De ser tomado sólo como un fin, éste de todas maneras se encuentra estrechamente ligado a la inclusión social, al desarrollo de la identidad y sentido de pertenencia, aspectos que permiten significar la potencia, relevancia y valor que adquiere el pleno desarrollo de este derecho humano. Pero en clave de Derechos es por excelencia un derecho facilitador, pudiéndola considerar también como una estrategia que contribuye a garantizar o al menos vehicular el cumplimiento de los demás derechos que la Convención promueve.

La promoción del derecho del niño a manifestar libremente su opinión y a ser escuchado, suele estar vinculada, con la lucha contra la discriminación. Pero como veremos, la trasciende, ya que pasa a convertirse en un principio rector de las producciones e intercambios entre mundo adulto y mundo infantil.

Por su relación inicial de dependencia y progresiva autonomía el desarrollo infantil se produce siempre en interacción con el entorno. Por lo tanto, el derecho a participar brinda un contexto de oportunidades que permiten el desarrollo de aprendizajes significativos, de competencias sociales, cognitivas, afectivas, en definitiva, contribuye a potenciar el desarrollo integral de los niños.

La primera infancia en este sentido, se erige como una etapa crucial para el desarrollo del ser humano en todos sus aspectos, biológico, psicológico, cultural y social, una etapa decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social (Mustard, 2003).

Los aportes de las neurociencias han sido categóricos en este sentido y vienen contribuyendo al desarrollo de contextos de oportunidades, de intervención en materia educativa en edades cada vez más tempranas. En tal sentido, indican que el desarrollo de la estructura del cerebro está determinado biológicamente en la fase prenatal y que el fundamento para su evolución posterior depende de la interacción que el niño establezca a temprana edad con su entorno. (Fornasari, L., Peralta M.V., 2005)

El cerebro con sus aproximadamente cien mil millones de neuronas, va construyendo una red de conexiones desde la etapa prenatal y conformando un “cableado” único en cada ser humano, donde las experiencias juegan un rol fundamental. Este gran sistema de comunicación entre las neuronas, sinapsis, es lo que permite que el cerebro vaya aprendiendo segundo tras segundo. (Fornasari, L., Peralta M.V., 2005)

En los dos primeros años de vida se producen los principales aprendizajes, etapa en la cual el desarrollo neuronal y la plasticidad del cerebro adquieren particular incidencia. Este tiempo está caracterizado

por una rápida formación de sinapsis que conecta entre sí las neuronas formando circuitos funcionales. Éste período se considera crítico para el desarrollo del cerebro. Aunque éste continúa desarrollándose, lo hace perdiendo o eliminando sinapsis, no formando nuevas. (Fornasari, L., Peralta M.V., 2005)

Durante los dos primeros años, los entornos enriquecidos de estímulos abren “ventanas de oportunidades” para desarrollar aprendizajes significativos, tanto en la educación formal como en el despliegue de habilidades y competencias sociales, donde la participación ocupa un lugar fundamental. La evidencia empírica refuerza estos planteos al mostrar que la posibilidad de participar es una condición inherente al desarrollo humano. (Fornasari, L., Peralta M.V., 2005)

Al respecto Alderson (2006), realiza una serie de apreciaciones fundamentadas en diversos estudios e investigaciones, (Dunn, 1987; Garden, 1993; Hutchby y Moran Ellis, 1998 y Alderson, 2000) que tienden a confrontar el modelo de infancia relacionado al déficit ligado a lo carente, a desarrollar. Estos estudios centran sus conclusiones sobre las múltiples competencias que presentan los niños y niñas desde tempranas edades, que se ponen de manifiesto en el vínculo con los adultos, definiendo diversas modalidades de participación infantil.

Haciendo referencia a los niños, Mayal plantea, “Más que ser actores, los niños pequeños pueden ser entendidos como agentes: gente

que negocia con otros, y altera relaciones o decisiones en el trabajo de asumir el sentido social de la acción” (2002, p.21)

Teniendo presente estas premisas en tanto, no existe edad para participar, es que se han impulsado una serie de investigaciones con niños recién nacidos, que contribuyen a develar los múltiples sentidos y formas que puede adquirir la participación en primera infancia. Desde los años sesenta, los psicólogos reconocen a los recién nacidos como agentes creadores de sus propios entornos en las interacciones con sus cuidadores. (Alderson et al, 2006)

Estos estudios e investigaciones permiten marcar una contradicción con concepciones que ligan a la infancia a un plano de absoluta dependencia del adulto, con una espera pasiva del primero sobre las posibilidades de estimulaciones que el adulto considere pertinente brindar. Desde esta perspectiva los niños y niñas desde edades tempranas están en condiciones de ser buenos decisores, agentes y sujetos (Alderson et. al, 2006), favoreciendo con sus reclamos y contribuciones a orientar el cuidado individual de cada niño y niña.

““Desde los 4 años aproximadamente los niños y niñas adquieren una mayor independencia y conciencia de sí mismos, junto con nuevas habilidades cognitivas y lingüísticas. Aumentan sus destrezas jugando con otros niños de su edad, mediante la creación de sus propios conjuntos de reglas, relaciones y procesos de toma de decisiones”” (Infante 2004 citado por Lansdown 2005:75)

La receptividad y posibilidad de entendimiento por parte de los adultos que se ocupan de su cuidado y por el entorno que los rodea pueden incrementar y apoyar o en su defecto inhibir, el desarrollo de dichas facultades y características personales.

A pesar del reconocimiento que desde diversas perspectivas disciplinares se realiza de que los niños están en condiciones de participar y de su relevancia en el desarrollo infantil, el tema de la participación de niños pequeños se encuentra todavía en una fase muy incipiente (Lansdown, 2005). Al respecto expresa Giorgi,

“Estamos ante un campo donde pueden identificarse distintas “fuerzas”, algunas de ellas contradictorias: el derecho establecido desde la CDN: las resistencias del mundo adulto a reconocer las capacidades de los niños y niñas en los distintos momentos de su desarrollo; las intencionalidades de control social; las de profundizar la democracia: tensiones entre discriminación, asimilación y respeto a la diversidad; y los muy diversos intereses adultos que entran en juego...”.(2010, p.12)

Estas dificultades llegan incluso a esbozarse en los informes que los Estados Partes elaboran sobre la situación de la infancia, reconociendo que el derecho a la participación en primera infancia viene siendo uno de los derechos más difíciles de promover. (Giorgi, 2010).

Ante esta situación el Comité de los Derechos del Niño elaboró la Observación General No 7,

“Realización de los Derechos del Niño en la Primera Infancia” (2005). Su cometido es: “impulsar el reconocimiento de que los

niños pequeños son portadores de todos los derechos consagrados en la Convención y que la primera infancia es un periodo esencial para la realización de estos derechos". (Giorgi, 2010, p.35).

El propósito de esta Observación fue la de visibilizar y significar a la primera infancia como etapa en la que los niños sean concebidos como agentes sociales, con derecho a expresarse, tomar decisiones, valorar sus opiniones para de esa forma poder ser tenidos en cuenta.

Desde un recorte explicativo de las dificultades que entrañan la habilitación y reconocimiento de la participación en niños de tempranas edades, nos parece relevante plantear algunas de las razones que Lansdown (2005) expone al respecto. Ella hace foco en la concepción de infancia que subyace las prácticas de los adultos, así como también las dificultades de éstos en desplegar modelos y estrategias adecuadas para escuchar e interactuar con los niños.

La escasa utilización del lenguaje oral que tienden a desplegar los niños pequeños, tan valorada por el mundo adulto como posibilidad de comunicación racional, contribuye a desvalorizar los puntos de vista de éstos. (Delfos, 2001). Por lo tanto, se hace necesario revalorizar y significar particularmente las herramientas que los niños pequeños tienen para vincularse con el mundo; el juego, las imágenes, la pintura, el dibujo...

Por otra parte, la escasa producción de investigaciones y estudios sobre la participación infantil, contribuye a invisibilizarla, a la vez que

retroalimenta las múltiples dificultades en su comprensión y desarrollo. Al respecto en nuestro país se vienen realizando esfuerzos por deconstruir el concepto de participación infantil, generándose propuestas para su desarrollo. En tal sentido, realizando una síntesis de los documentos presentados por el IIN, (2010 y 2011) se pueden identificar o caracterizar cuatro componentes relevantes para la generación de espacios de participación infantil:

1. El acceso a la información, no sólo por ser considerada como un derecho en sí misma, sino como prerrequisito para habilitar formas y modalidades de participación.

En este sentido, se valora no sólo los códigos utilizados, sino los encuadres institucionales desde los cuales se hace posible la circulación y generación de la información necesaria para que los niños puedan participar. La condición es que la información sea comprensible para los niños, sin que ello suponga una infantilización o “descomplejización” de los mensajes.

2. La construcción y reconocimiento de la opinión de los niños. Aquí la capacidad de brindar espacios de reflexión, discusión, intercambio y re-problematización de las situaciones y contenidos, se considera condición necesaria, en la producción de las expresiones infantiles.

3. Libertad de expresión y capacidad de escucha: Este componente permite representar una de las variables vinculares que se juegan en la

efectivización de la participación infantil, la capacidad de escucha. Capacidad que se encuentra ligada a las competencias infantiles de expresión y competencia adulta para significar e interpretar los múltiples lenguajes que los niños tienen.

4. Incidir en las decisiones, aspecto que le brinda sentido a la capacidad de expresar las ideas y opiniones en tanto sean tenidas en cuenta, en los asuntos que afecten a los niños y niñas.

Para que estos componentes se puedan desplegar se enuncian algunas claves o condiciones que debieran de poderse dar para habilitar espacios de participación infantil (Giorgi, 2010).

Las condiciones enunciadas son:

Clima participativo: “(...) se refiere a un clima amigable, de libertad y respeto” (Giorgi, 2010, p.58), que garantice que las opiniones serán tomadas en cuenta y que impida toda posibilidad de ser intimidado o sancionado por el hecho de expresarlas. Supone el desarrollo de habilidades por parte de los niños y de sensibilización por parte de los adultos. Los procesos organizativos son parte de la generación de este tipo de espacios y mecanismos. (Giorgi, 2010)

Vínculo: “(...) es una relación entre dos o más personas en las que cada uno de los partícipes introduce imágenes y fantasmas producto de

experiencias previas que interfieren en la comunicación (...) descubrir al otro es sacar ese velo de prejuicios que lo cubre” (Giorgi, 2010, p.58)

Encuentro: El encuentro con el otro, ya sea entre pares, con los adultos, con las instituciones, que resignifica al decir de Giorgi (2010) el encuentro consigo mismo, redescubriendo sus recursos, potencialidades y saberes.

Oportunidad: de generar prácticas participativas que representen una posibilidad de cambio frente a los mecanismos de discriminación y exclusión. Promueve reposicionamientos y nuevas formas de relacionamiento entre pares, sean éstas intergeneracionales, con la comunidad, de modo tal de apropiarse de lugares que antes se percibieron como no propios o incluso hostiles. (Giorgi, 2010)

Aprendizajes significativos: “un aprendizaje es significativo cuando habilita la reconstrucción de la forma en que la persona ve la realidad y se posiciona en ella.”(Giorgi, 2010, p.59)

Desde la perspectiva del derecho, la participación ha sido estandarte de organizaciones que reivindican a nivel mundial el cambio en el reconocimiento de los derechos civiles de la infancia. Estas reivindicaciones enuncian problemas y hasta pueden identificar cuales son los agentes responsables para su efectivo desarrollo, pero de hecho no siempre permiten pensar en términos operativos.

En el documento Menú de Indicadores y Sistema de Monitoreo del Derecho a la Participación de Niños, Niñas y Adolescentes realizado por el IIN, en Montevideo en el 2010, se expresa que los antecedentes de construcción de indicadores que se han realizado en otros países, “se ubican mayoritariamente en la fase de definición conceptual del proceso de operacionalización, abordando muy tímidamente la formulación de posibles indicadores empíricos.” (IIN, 2010, p.16). Una evidencia más de las complejidades que en términos operativos, concretos, se tiene para evaluar y en definitiva efectivizar espacios de participación infantil

Con el objetivo de seguir aportando a la operacionalización de la participación infantil, es que nuestro país en el año 2010, cumpliendo con los acuerdos de trabajo que el INN viene desarrollando desde el año 2009 en distintos espacios de trabajo -Quito: 2009; Panamá: 2009; Montevideo: 2010), XX Congreso Panamericano del Niño, la Niña y Adolescentes en Perú 2009, Primer Foro Panamericano de Niños, Niñas y Adolescentes Perú, 2009- entre otros, elabora una matriz de indicadores sobre participación infantil que permitió profundizar en el tema, a la vez de brindar insumos para su monitoreo desde el diseño de Políticas Públicas.

La matriz generada pone en juego indicadores de identificación de resultados, en tanto permiten visibilizar y discriminar los espacios participativos de otros. Indicadores de proceso, en tanto permiten identificar algunas de las condiciones que puedan estarse dando en la

generación de participación. Por último indicadores de calidad y de impacto.

“Los de calidad responden a estándares de: ética y transparencia, un ambiente sensible y agradable, una participación relevante, voluntaria e incluyente en un medio ambiente seguro, con personal entrenado, comprometido y sensible. Implica entrenamiento y soporte de los NNA, vínculos con la familia, la comunidad y recursos comprometidos. (IIN, 2010, p.16)

Los **de impacto** “apuntan a cambios experimentados por los propios NNA, cambios en los puntos de vista de los adultos, cambios en las instituciones, organizaciones, servicios, programas, en la comunidad y en el ejercicio de los derechos.” (IIN, 2010, p.16)

Para avanzar en la construcción de indicadores, este documento parte de una definición operativa de participación, que sintetiza los distintos aportes conceptuales sobre la temática, centrando el eje de los procesos participativos en el derecho a ser informados, emitir opinión, ser escuchados y poder incidir en las decisiones.

Identifica además cuatro principios que deberían ser valorados transversalmente en los distintos ejes enunciados:

- ✓ Principio de autonomía progresiva, en tanto los niños y niñas tiene derecho a ejercer sus derechos en función de la evolución progresiva de sus posibilidades y necesidades.

- ✓ Principio de no discriminación, donde todos los niños y niñas sin excepción tienen derechos a gozar de sus derechos.
- ✓ Principio de Interés Superior. Retomando con ello lo planteado en la CDN, en tanto cuando se tomen medidas que involucren a los niños y niñas, éstas tiendan a la protección de sus derechos, garantizando su bienestar y desarrollo.
- ✓ Principio de Derecho a la vida y a las garantías para su supervivencia y desarrollo. El mismo hace referencia a las garantías que todo los niños y niñas debe tener para su desarrollo integral, (cognitivo, social, afectivo...). (IIN, 2010)

Por último discrimina siete ámbitos o espacios de socialización privilegiados desde donde poder visibilizar la participación. Estos son, la Familia, Judicial, Educativo, Salud, Institucional, Políticas Públicas y Comunidad.

Lo relevante del Menú de indicadores es que permite visibilizar condiciones estructurales, de proceso e impacto sobre el derecho de participar.

A diferencia de los planteos de Hart, 1993; Jaume Trilla y Novela 2001 y Gaitán 1998 permite resignificar con mayor claridad las múltiples dimensiones y atravesamientos, culturales, organizativos, vinculares, que se ponen en juego en la generación de proceso participativos.

Puede ser un instrumento cualitativamente útil para revelar fotografías contextuales sobre el tema, introduciendo algunos aspectos cuantitativos y cualitativos desde los cuales analizar las características de los procesos participativos, su desarrollo y alcance en programas o políticas públicas. De todas formas este último aspecto quizás sea el que por su complejidad y especificidad, requiera de una mayor precisión a los efectos de poder determinar mejor los procesos e impactos.

El propio documento de Menú de Indicadores advierte sobre las complejidad que puede tenerse a la hora de poder acceder a la información que pretende recoger, ya que faltan instrumentos, que permitan acceder a los aspectos de proceso e impacto, fundamentalmente.

Desde otro plano se reconoce la incorporación de la perspectiva de Derechos en la nueva ley de educación 18.437, promulgada en enero de 2009, que presenta a la educación como un derecho humano fundamental a garantizar desde el diseño de las políticas públicas.

A los efectos de este estudio, destacamos el artículo 76 que establece,

“En todo centro educativo público de Educación Inicial, Primaria, Media Básica y Media Superior y Educación Técnico-Profesional, funcionará un Consejo de Participación integrado por: estudiantes o participantes, educadores o docentes, madres, padres o responsables y representantes de la comunidad.

Los respectivos Consejos de Educación reglamentarán su forma de elección y funcionamiento.

Los Consejos de Participación de Centros Educativos de Educación Media Básica, Educación Media Superior y Educación Técnico-Profesional (UTU) deberán incluir entre sus miembros, al menos un tercio de representantes estudiantiles.”.

Si bien constituye un avance en un intento de reforzar la idea de gestión de los centros educativos desde una mayor participación de los diferentes actores de la comunidad educativa, resulta significativo que en la conformación de estos espacios no se establece la obligatoriedad de representación de los escolares y niños de Educación Inicial. Exclusión que refuerza la idea que la participación es un tema en este caso de adolescentes y jóvenes.

Vemos aquí nuevamente cómo desde los discursos y propuestas se busca garantizar el derecho de participación a todos los niños, adolescentes y jóvenes, pero en el intento de instrumentalización de efectivos espacios de participación, los niños de tempranas edades quedan negados en su condición.

Por ello consideramos que esta investigación, cobra sentido en el entendido de que los vacíos instrumentales para efectivizar el derecho a la participación en primera infancia, se retroalimentan con la escasa producción académica al respecto.

2.MARCO TEÓRICO

2.1.EL TRATAMIENTO DE LA CATEGORÍA INFANCIA EN DIFERENTES ÉPOCAS.

Reconocer y habilitar que los niños puedan participar en los asuntos que le incumba, esta ligado entre otras cosas a una particular concepción de la categoría de infancia. En tal sentido, las distintas representaciones que históricamente se han construido sobre esta categoría, han determinado particulares modalidades vinculares entre mundo adulto y mundo infantil.

Lo que hoy nosotros llamamos infancia no representa lo mismo, ni es vivido de la misma manera en todos los grupos humanos a lo largo del tiempo. Las diferentes sociedades han dado cuenta de la complejidad y variedad de las relaciones que pueden establecerse entre los procesos de crecimiento y desarrollo físicos. Así la niñez como grupo, no comienza a existir como tal para sus integrantes y para los demás, hasta que no es distinguida y recortada a través del conocimiento y reconocimiento de ciertas características que, al ser leídas como propias de una clase particular de personas, las transforma en una categoría social.

Al respecto, los estudios sobre las mentalidades y sensibilidades de distintas épocas, (Aries, 1997; Donzelot,1977) así como también los diversos aportes de la antropología, nos muestran que no son las fases de maduración biológica, sino las relaciones que el individuo establece

dentro de su grupo doméstico y de la sociedad como un todo, las que delinear y expresan los cambios dentro del ciclo de vida. La forma en que se defina y caracterice la infancia entonces, es un fenómeno eminentemente político, en el sentido de que tiene que ver con la distribución de poder entre distintos grupos de la sociedad, donde el saber disciplinar cobra especial relevancia (Médicos, Psicólogos, Docentes, Juristas...) dado que las clasificaciones por edad son también una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada uno debe ocupar su lugar.

Tanto la familia como la institución escolar y el Sistema Jurídico han contribuido a establecer los parámetros de lo que se considera propio o impropio de la infancia y de la adolescencia. Así, la definición de qué es “la niñez” , qué se considera adecuado para este grupo y qué comportamientos o características, por no adecuarse a lo establecido, caen en el terreno de lo anormal, no es un dato dado por la naturaleza, sino el resultado de una disputa de sentido por imponer una visión particular como la legítima y universal.

Para las sociedades occidentales, especialmente europeas, autores como Ariés (1960) y Donzelot (1977) han mostrado que aquello que se suele considerar propio de una suerte de esencia o “naturaleza infantil” (ideas de fragilidad, inocencia, pureza, incompletud) es producto de un proceso histórico muy particular, que no se remonta en el tiempo mucho más allá del siglo XVIII.

El período específicamente infantil, remitía a aquella época de la vida en que la fragilidad del cuerpo y la ausencia del lenguaje, impedían al niño valerse por sí mismo. Al respecto expresa Philippe Ariés,

La primera edad es la infancia, que fija los dientes, y esta edad va desde el nacimiento del niño hasta los siete años; en ella el niño se llama (infans), que es lo mismo que decir no hablante, porque en esta edad no puede hablar bien ni formar sus palabras perfectamente, ya que no tiene todavía sus dientes bien dispuestos y consolidados (1997, p.41).

La idea de infancia entonces queda asociada a la de dependencia, a los sin voz. Una vez que los niños pueden valerse por sus propios medios dejan de ser infans. De todas maneras y a pesar de estas categorizaciones que permitían discriminar a los infans de otros grupos étnicos, puede decirse que no había rasgos específicos que caracterizaran a la infancia en la mentalidad de esta época.

Entre los siglos XII y XIII, comienzan a representarse imágenes de niños cuya significación se acerca más a la época moderna.

El segundo tipo de niño será el modelo y el precursor de todos los niños pequeños de la historia del arte: el Niño Jesús, o la Virgen Niña, ya que la infancia está vinculada al misterio de su maternidad y al culto mariano (...) Con la maternidad de la Virgen, la pequeña infancia entra en el mundo de las representaciones. (Ariés, 1997 p.60).

Durante el siglo XII aparecen con mayor frecuencia representaciones de niños desnudos (putti), que representan el amor, el

ángel y el alma inmaculada, o lo que es lo mismo la inocencia del niño bautizado.

Jacques Rousseau (1712 - 1778) fue uno de los primeros filósofos, pedagogos, que intenta poner a la infancia en una categoría diferente y con particularidades propias. Su obra "El Emilio", (1762) establece una nueva perspectiva desde la cual la infancia tiene sus propias maneras de ver, de pensar y sentir. Sostiene que se debe asignar un espacio al hombre y otro al niño, otorgarle al hombre aquello que es propio del hombre, y al niño aquello que le pertenece como tal. Si bien esto significó un gran avance se siguió conceptualizando a la infancia desde un lugar de incompletud y carencia. Para lograr el pasaje de la infancia a la adultez, el niño necesita de la guía de los ya completos (los adultos), ya que el niño es visualizado carente de razón y necesita ser enseñado para llegar a obtener la razón adulta.

Durante el siglo XIX, se producen una serie de transformaciones en relación con la categoría de infancia estrechamente relacionadas con los cambios producidos por la Revolución Industrial, que develó el paso del trabajo manual, al oficio de la producción maquinizada, del taller a la fábrica. Los principios de organización industrial dan origen a los niños trabajadores y a los aprendices del siglo XIX.

Como lo señala Philippe Aries (1997) es en el periodo comprendido entre 1850 y 1950 aproximadamente donde comienza a

emergen la infancia como categoría social, lapso que coincide con la consolidación de la urbe y el capitalismo en el mundo occidental. Los niños comienzan a ver restringidos sus espacios de socialización, abandonando la calle por convertirse ésta en sinónimo de inmoralidad.

Podría afirmarse, que la historia de la infancia es la historia de su control, visibilizando la concepción del niño como un ser heterónimo que necesita protección. Esta construcción se da paralelamente al proceso de pedagogización que surge con el nacimiento de la escuela moderna.

La escuela pasa a ocupar el lugar de la institución disciplinaria más importante de reproducción de la categoría de infancia. Los principios de organización educativa y científica del siglo XVII y XVIII dan origen a la representación del niño escolar.

En tal sentido, Jean Pestalozzi (1746 – 1827) comienza a reivindicar la importancia de la educación y el cuidado de los niños campesinos y los niños pobres de las ciudades.

De esta manera se pasa de una educación estamental a una educación para el hombre del pueblo, que debe ser elemental pero respetuosa de las circunstancias y condiciones de vida.

En este sentido, hasta por lo menos mediados del siglo XIX, la historia de la infancia está directamente vinculada a la historia de la escuela. En términos de Mariano Narodowski (1994), se ve a la niñez como el punto de partida y el punto de llegada de la pedagogía.

La escuela concebida por Comenius en el siglo XVII sin tener a la infancia como un objeto de reflexión explícita, pasa a ser el dispositivo que la modernidad construye para encerrar a la niñez, delimitando no sólo el actuar de sus cuerpos, sino también las categorías con las cuales elaborar un saber teórico y práctico sobre ellos. (Narodowski, 1994)

De esta manera “la pedagogía construye normas, explicita normalidades, en fin, normatiza. Estipula cuáles son aquellos ideales deseables y cuáles no lo son” (Baquero y Narodowski, 1990, p.35).

La concepción de infancia existente en la época y su correlato con una particular forma de educar, queda esbozada en las palabras de un educador del siglo XVIII,

“El niño ama la naturaleza: se le amontona en salas cerradas; quiere jugar: se le hace trabajar; quiere que su actividad sirva para algo: se hace de modo que su actividad no tenga fin alguno; quiere moverse: se le obliga a mantenerse inmóvil; quiere manipular objetos: se le pone en contacto con las ideas; quiere servirse de sus manos: no se pone en juego más que su cerebro; quiere hablar: se le impone el silencio; quiere razonar: se le hace memorizar; quiere buscar por sí mismo la ciencia: se le sirve hecha; quisiera seguir su fantasía: se le doblega bajo el yugo del adulto; quisiera entusiasmarse: se inventan los castigos; quisiera servir libremente: se le enseña a obedecer pasivamente.” (Ferriere, citado por Reveco, 2002,p.7)

Esta particular concepción de infancia define modalidades participativas entre los adultos, niños y niñas, signadas por una concentración de poder del mundo adulto, que tiende a legitimarse a

través del despliegue de múltiples conductas que determinan el control e inhibición de las potencialidades de los niños.

Sausan Burshan (2006) plantea distintas imágenes que devienen de la concepción de infancia en función de las políticas y prácticas de la educación temprana. Reconoce tres imágenes predominantes, la del niño como reproductor de conocimiento, identidad y cultura, la del niño como ser inocente y la del niño como naturaleza.

En la primer representación “la imagen del niño es entendida como una vida que comienza, con y desde la nada, como un envase vacío” (Red Solare Colombia, 2006, p.10). El niño es potencia, devenir adulto, siendo la educación temprana la clave del éxito posterior. Porta de sí, una imagen de niño incompleto, que necesita se le inscriba un saber, que se le llene de contenido, siendo éste el mandato de la institución educativa.

La segunda imagen “es una visión que refleja la creencia en la capacidad del niño para la autorregulación y que de manera innata busca la virtud, la verdad y la belleza” (Red Solare Colombia, 2006, p.11). Con ello se representa la infancia como una etapa buena, pura, que hay que proteger y garantizar su desarrollo. El mundo adulto se presentifica como amenazante y perturbador. Por ello, la misión de la institución educativa al decir de Sausan Burshan (2006) sería la de construir ambientes que garanticen la protección, continuidad y seguridad en el proceso de transmisión y reproducción del conocimiento.

La tercer imagen "...produce una comprensión del niño como un ser esencial de las propiedades universales y las capacidades inherentes cuyo desarrollo se ve como un proceso innato, determinado biológicamente..." (Red Solare Colombia, 2006, p.11). Esta representación deja de lado las variables contextuales y relacionales, considerando al niño en función de su desarrollo biológico, como etapas que tiene que poder transcurrir para devenir adulto. "Así una buena infancia sería una en que la sucesión se completa de acuerdo a criterios fijos" (Red Solare Colombia, 2006, p.11). El aprendizaje aquí se entiende como una construcción del concepto que se produce en una sucesión y tiempos predeterminados, donde el contexto no es tenido en cuenta. Esta imagen de niño refiere Sausan Burshan (2006), supone el establecimiento de instituciones educativas donde todo trascorra de modo ordenado y donde los logros se pueden medir.

Estas tres imágenes de niño coinciden en mostrarlo como un ser débil, pasivo, incapaz, dependiente. Tienden a expresar una idea de predeterminación biológica de la infancia, que se muestra a través de categorías y conceptos.

Producen la imagen de un niño como sujeto aislado, donde el contexto no parece relevante. Imagen tutelar, donde los niños necesitan de cuidado y protección, siendo la función de la enseñanza, la de convertirlos en seres productivos para la sociedad. (Burshan citado por, Red Solare Colombia, 2006).

Este recorrido histórico permite comprender algunas de las razones por las cuales tradicionalmente los niños fueron vistos como seres pre-sociales, ya que por estar en una etapa de socialización y desarrollo a cargo de los adultos, la infancia fue² entendida como una etapa de tránsito hacia la madurez adulta (Mayal, 2002).

El concepto positivo de desarrollo, de devenir, gradualmente más formado, capacitado y racional, porta de sí un inevitable lado oscuro: el modelo del déficit, que conceptualiza a los niños y niñas como ignorantes, incompetentes y pre-rationales.

Los avances producidos desde distintas disciplinas, particularmente las perspectivas socioconstructivistas de la psicología, sociología, así como el paulatino reconocimiento de los derechos de la infancia en materia jurídica, han permitido ir construyendo una nueva imagen de la infancia, que permite reconocer sus especificidades y potencialidades. En tal sentido Sausan Burshan (2006), aporta una cuarta imagen del niño como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura. A través de ella el niño se muestra como un ser "...extraordinario, complejo e individual que existe a través de sus relaciones con los otros y siempre dentro de un contexto particular" (Red Solare, 2006, p.12).

² En algunas situaciones podría aún utilizarse un tiempo verbal ligado al presente, en tanto aún hoy en determinadas situaciones la infancia es entendida como una etapa de transición "los futuros adultos..." "el futuro del país."

Desde el nacimiento se reconoce su capacidad de co-construir su identidad, cultura y conocimiento. Un niño que experimenta el mundo, que se siente parte de él, "...que está lleno de deseo y habilidad de comunicarse desde el inicio de su vida, completamente capaz de crear mapas conceptuales para la orientación personal, social, cognitiva, afectiva y simbólica". (Red Solare, 2006, p.12).

El aprendizaje pasa a ser una experiencia colectiva, cooperativa y comunicativa, donde los niños crean significados del mundo, en conjunto con los adultos y con otros niños. Desde esta línea conceptual emerge la noción de un niño y niña con voz propia, un actor social más, que puede tomar parte en la construcción y en la determinación de su vida y con ello incidir en los vínculos de los que forma parte. (Red Solare, 2006)

Por su calidad de sujeto activo, competente, el niño debe de ser escuchado, participando en los diálogos y en la toma de decisiones democráticas. Esta concepción coloca a la infancia, como un grupo sociocultural específico y no como una etapa de preparación para la vida adulta, que tiene un futuro por vivir. Se comprende al niño y a la niña como sujetos de derechos políticos, con la posibilidad de ejercer una ciudadanía constituida de hecho y no por alcanzar. Los niños desde esta perspectiva, no sólo tienen derecho a la protección y atención de sus necesidades por parte de la sociedad, sino que cuentan también con derechos civiles y políticos que restituyen para ellos libertades básicas específicas y promueven su calidad de vida en la niñez.

Una vez pensados a los niños y niñas como tal, diferentes a los adultos, con características y necesidades propias es que pudo pensarse y continuar desarrollando estudios sobre las complejidades del mundo infantil y el desarrollo de concepciones que permitieran dar respuesta a sus necesidades.

2.2. CONCEPTO DE PARTICIPACIÓN.

Antes de poder incursionar sobre los aspectos específicos de la noción de participación infantil, se torna imprescindible delimitar el concepto de participación. Éste es un concepto relativamente nuevo en occidente, que adquirió progresiva visibilidad. (Ferullo, 2006) Se encuentra ligado al surgimiento del individuo como categoría social y por ende a sus formas de vincularse y relacionarse.

La participación cobra significación entonces en las relaciones sociales que le dan un particular sentido a las modalidades de vinculación de los seres humanos. "... toda participación es un acto de ejercicio del poder que asume diferentes formas y produce distintos efectos según la red de sobredeterminaciones en juego en cada caso." (Ferullo, 2006, p.73)

La complejidad deviene en poder visibilizar, identificar y categorizar el tipo de participación, que nos permita comprenderla. Su condición en tanto inclusión ligada a lo humano es lo que le permite a Ferullo (2006) afirmar que 'no es posible no participar', pero a su vez por su propia condición, puede llevar a naturalizar e invisibilizar sus modos y formas de expresión.

En el proceso de desarrollo los niños transitan por múltiples espacios de socialización primaria (familia) y secundaria (instituciones educativas) que permiten ir construyendo su identidad. Aún antes de nacer se insertan a un entramado social, que le da un determinado lugar y sentido, en función de las representaciones sociales y culturales. (IIN, 2010). El niño y la niña son parte de un colectivo social, desde donde comienzan a vivenciar sentimientos de pertenencia en función de los vínculos con el mundo adulto, donde la modalidad y calidad por el tránsito en los diferentes espacios de socialización, familia, centros educativos, comunidad, contribuyen a forjar su subjetividad.

En este sentido para lograr aprendizajes significativos, el niño transita por diferentes experiencias participativas desde las cuales va construyendo distintos significados en función de las posibilidades de su desarrollo.

La teoría psicológica constructivista, Piaget, (1969), Vygotsky (1979), Bruner (1984), nos plantea que el conocimiento es un proceso de

interacción entre el sujeto y el medio, entendido éste desde su dimensión social y cultural. El aprendizaje pasa a ser un hecho activo, un proceso subjetivo que se va a ir modificando en función de las oportunidades que tengan los sujetos. Desde esta concepción los nuevos conocimientos se forman a partir de los esquemas que los niños van desarrollando de la realidad, donde la comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean cobra particular sentido. Algo debe de ocurrir para que las estructuras ya adquiridas se modifiquen dando paso a la generación de nuevos conocimientos. Procesos que a riesgo de ser simplistas en el planteo, conocemos como generación de conflictos cognitivos, producción de procesos de asimilación y acomodación de nuevos conocimientos. Esto supone necesariamente que el aprendizaje como tal exista en contextos de descubrimiento, experimentación y manipulación de realidades concretas. Supone la estimulación de un pensamiento crítico, dialógico, sujeto a un continuo cuestionamiento.

En todo este proceso la participación esta presente como lo plantea Ana Ferullo (2006) en tanto permite vincular proceso individual con proceso social. Vincula estos dos conceptos desde la idea de “abrochamiento” que va a permitir vincular los procesos identificatorios que trascurren en un tiempo social y cultural determinado para mostrar el proceso de afectación y vinculación entre lo social e individual.

Esto nos permite pensar la constitución de los sujetos en el complejo proceso de afectaciones que las relaciones sociales suponen en el intercambio y vínculo cotidiano.

Coincidimos con la autora que este marco teórico permite comprender las complejidades de los procesos participativos, a la vez que constituye un aporte para pensar los dispositivos y sus efectos en los sujetos que lo conforman. En tal sentido, Giorgi, (2010) retomando los planteos de Hernández (1994), identifica tres dimensiones de la participación, Ser, Tener y Tomar parte,

“Ser parte nos remite al lazo social que une a las personas con todos los espacios colectivos que integra durante el curso de su vida y que juegan un papel básico en la conformación de su identidad. Tener parte hace referencia al lugar que le dan “mi lugar”, “tu lugar”, “nuestro lugar” desde el cual realizar los intercambios con los demás. Tomar parte refiere al hacer, conlleva una actitud activa del sujeto que se implica en una acción o toma de decisión que asume su colectivo.” (p.16)

Siguiendo la línea argumentativa de Ferullo analizar estas categorías de Hernández nos permite seguir advirtiendo las complejidades y vinculaciones entre la Participación en los procesos psicológicos que inciden en el desarrollo psicosocial de los sujetos. “El sujeto necesita ser parte de lo social de lo contrario parece (...) Precisamente es porque este ser y hacer están determinados socialmente, que lo social tiene la posibilidad de influir en los sujetos y éstos, en lo social”. (Ferullo, 2006, p.76)

Ferullo (2006) plantea una concepción de Participación que nos permite adentrarnos a un plano conceptual dinámico y operativo, planteando que "...toda participación es un acto de ejercicio del poder, que asume diferentes formas y produce distintos efectos según la red de sobredeterminaciones en juego en cada caso". (Ferullo, 2006,p73). Poder entendido en su complejidad inherente a la constitución del ser humano como "potencia del ser" y su aspecto relacional en tanto "poder hacer".

El primero refiere al desarrollo de las capacidades, competencias y habilidades humanas, en la que la participación contribuye a la autorrealización, que se encuentra en estrecha relación con la capacidad de decidir y la vivencia de libertad. (Caromona, citado por Ferullo, 2006). Mientras que el poder hacer, supone el ejercicio de las responsabilidades humanas, en pos del desarrollo de las comunidades de referencia en la que cada individuo se encuentra inserto. (Del Río, citado por Ferullo, 2006)

2.2.1.PARTICIPACIÓN Y DESARROLLO INFANTIL.

Como lo expresa Gerison Lansdown (2005) la CDN introduce por primera vez en el artículo 5, el concepto de evolución de las facultades del niño, por el cual éste va tomando paulatina autonomía y capacidad de decidir en los asuntos que le conciernen.

El artículo 5 no establece parámetros de edades como factor determinante para establecer el nivel de desarrollo de las facultades, reconociendo así que todos los niños tiene dicha capacidad y que la posibilidad de desplegarla es un derecho. (Lansdown, 2005)

Las concepciones sobre desarrollo infantil han venido cambiando a lo largo de los últimos años, buscando una comprensión del mismo que trascienda la búsqueda del equilibrio y la imagen de transcurrir por diversas fases que implican disturbios, hacia una comprensión de la vida entendida como la participación de los individuos en la pluralidad de contextos sociales, caracterizada por trayectorias, transiciones y cambios. (Hojholt, 2006).

Desde esta perspectiva el desarrollo no supone solamente asimilar o reproducir aquello que se les presenta a los niños, sino que debe ser entendido a partir del vínculo "...que existe entre las posibilidades de acción que los niños tienen, la flexibilidad de las prácticas en que participan y el ir más allá de los límites personales". (Hojholt, 2006:31).

¿Pero que nos ha dicho la psicología del desarrollo sobre las posibilidades que tienen los niños entre los tres y cinco años?

Realizando una síntesis de los principales postulados teóricos comenzamos por los aportes de Sigmund Freud (1856 -1993), quien a pesar de no trabajar especialmente con niños, realizó una relevante contribución al atribuir particular relevancia a las etapas infantiles

tempranas, enunciando la existencia de una sexualidad infantil con características propias, polimorfa y perversa. (Sanz, 2010)

Desde la concepción freudiana del desarrollo, en un primer momento el recién nacido se encuentra en una situación de indiferenciación total, no pudiendo comprender donde acaba él mismo y dónde empieza el otro. En las primeras relaciones con las personas, el niño empieza en un estado de autoerotismo, situación que el psicoanálisis referirá como narcisismo primario. El niño muestra una omnipotencia de pensamiento y se toma a sí mismo como objeto de amor, en una fase previa a la toma de objetos externos. Este estado precede al reconocimiento total del mundo exterior, como poseedor de una realidad propia que va más allá del niño. (Sanz, 2010)

A medida que el niño crece irá avanzando hacia una progresiva diferenciación Yo³/no - Yo que le permitirá, a partir de un Yo mínimamente desarrollado, diferenciar el sí mismo de los objetos.

Posteriores a los desarrollos de Ana Freud (1895-1982) y Melanie Klein (1882-1960), encontramos los aportes de Erik Erikson (1902-1994) quien más allá de reconocer las influencias biológicas del desarrollo, se discrimina en relación a los postulados de Freud, en relación a la

³Desde el punto de vista tópico el yo se encuentra en una relación de dependencia, tanto respecto a las reivindicaciones del ello como a los imperativos del superyó y a las exigencias de la realidad. Aunque se presenta como mediador, encargado de los intereses de la totalidad de la persona, su autonomía es puramente relativa.”. (Laplanche y Pontalis:476)

determinación de la cultura y la sociedad en el desarrollo infantil. Entiende al mismo como una sucesión de estadios, donde en cada uno de ellos el niño va a satisfacer sus necesidades, desarrollar sus capacidades y responder a las demandas sociales. Cada etapa supone un conflicto entre un planteamiento adaptativo y desadaptativo de la crisis central. En tal sentido, plantea que el ser humano atraviesa en su desarrollo por ocho crisis. Con relación a la etapa evolutiva que nos convoca, Erikson la enuncia como la etapa de la Iniciativa Vs. Culpa. (Sanz, 2010)

El niño en esta etapa (desde los 3 a 5 años) se muestra con una actividad lúdica significativa, desarrolla su imaginación y es más enérgico y locuaz, aprende a moverse con más libertad producto de sus habilidades motoras. Su conocimiento del lenguaje se perfecciona, comprende mejor y hace preguntas constantemente. Todo esto le permite adquirir un sentimiento de iniciativa que constituye la base realista de un sentido de ambición y de propósito a sus conductas. En esta etapa puede descubrir lo que puede hacer, junto con lo que es capaz de hacer. Su curiosidad es significativa, así como la posibilidad de imitación de roles adultos. Despliega desde esta perspectiva toda una serie de habilidades participativas que le permiten identificar experiencias, donde su iniciativa es posible de generar situaciones vitales para el desarrollo.

Henri Wallon (1879-1962) psicólogo francés refuerza la idea trabajada por Erikson de que el niño es un ser social, pro a diferencia de éste, tiende a mostrar al niño como un ser potencialmente participativo

desde tempranas edades. En tal sentido, los 3 y 6 años atraviesa por una etapa del desarrollo que la denomina Personalismo, caracterizado por la toma de conciencia y afirmación de la personalidad en la construcción del yo. Entre los 3 y 4 años, enunciada como la edad de la gracia, tratará de seducir y atraer la atención adulta en el despliegue de sus mejores habilidades. Sobre los 5 años, a través de la identificación, desplegará conductas signadas por la imitación, situándose ésta como una de las bases del aprendizaje. (Sanz, 2010)

Por su parte el suizo Jean Piaget (1896 – 1980) consideró el desarrollo cognitivo de los niños como un esfuerzo por comprender y adaptarse al mundo. Desde su concepción va a proponer que la inteligencia del niño es diferente a la del adulto, no sólo por la cantidad de información o conocimientos que tiene, sino porque funciona diferente. Tiene sus propios mecanismos, que van evolucionando a través de la interacción entre las estructuras heredadas y el entorno. (Piaget 1969).

Emplea una serie de conceptos para describir cómo funciona la inteligencia humana, entre los cuales se encuentra la equilibración, responsable de la construcción de nuevas estructuras durante el desarrollo, definida por el autor como autorregulación, es decir, como respuesta del individuo ante las perturbaciones ambientales (Espinosa 2001). Expresa que la inteligencia es un proceso, no algo que el niño tiene, sino algo que el niño hace. Por lo tanto el niño, en Piaget, comprende el mundo actuado u operando sobre él. Desde una lógica

participativa las acciones se convierten en el instrumento por el que el niño entra en contacto con los objetos externos y puede conocerlos.

Plantea una noción de desarrollo psíquico que se inicia en el nacimiento y termina en la edad adulta, donde paulatinamente se va alcanzando distintos estados de equilibrio. Una de las etapas que caracterizan ese desarrollo y que se sitúa desde los dos hasta los seis años, la denomina etapa preoperatoria.

El desarrollo del lenguaje durante esta etapa provoca una gran transformación en los ámbitos intelectual y afectivo, ya que habilita al niño a reconstruir acciones pasadas y anticipar acciones futuras. El lenguaje, desde esta concepción hace posible también la aparición del pensamiento propiamente dicho, aunque éste se limita a las experiencias próximas y concretas, sin llegar a realizar generalizaciones ni entender la causalidad.

En esta etapa se consolida el juego simbólico, que recibe para Piaget el valor de una conducta en tanto se realice por placer, no tenga otro objetivo que la actividad lúdica, que refleje la iniciativa de los niños. Desde su punto de vista la actividad lúdica no es una conducta adaptativa, no persigue el equilibrio entre asimilaciones y acomodaciones. Por el contrario, aparece como uno de los polos de ese equilibrio, el del predominio de la asimilación, donde el niño no se adapta al mundo, sino que lo deforma en el marco del juego, conforme a sus deseos, asimilando así lo real al yo. El juego simbólico permite la construcción de una imagen

mental, asumir nuevos roles, vivenciar diferentes posibilidades de ser y hacer. Aspectos esenciales en el desarrollo y expresión de su paulatina autonomía. (Piaget 1981)

La teoría sociocultural de Lev Vigotsky (1896 – 1934) representó un pilar fundamental en el desarrollo de una concepción que sin enunciarlo, centra el desarrollo en las capacidades de participación de los niños.

Concentra su atención en la relación activa del niño con el ambiente, enunciando que el desarrollo cognitivo se produce como un proceso social, a través de la interacción que se sucede con las personas.

La participación como capacidad de acción y toma de decisiones, queda reflejada en los aportes de Vigotsky con relación a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Esta zona permite identificar la capacidad que tienen los niños para resolver independientemente un problema o situación y su potencial de desarrollo, para lo cual necesitan de un par o adulto para estimularlo. La ZDP se presenta desde una modalidad participativa como la brecha entre lo que los niños son capaces de hacer por sí solos y lo que aún requieren de la ayuda de alguien más competente para lograrlo. Desde esta perspectiva surge el concepto de desarrollo ligado a la posibilidad de participación del niño en la vida social e intelectual que lo rodea. (Lansdown, 2005).

Lo que estimula el desarrollo del niño tiene que ver con la posibilidad de intervención directa en actividades con pares o adultos, a

través de las cuales va a ir desarrollando las habilidades y competencias necesarias para la resolución de las situaciones que vivencia. (Lansdown, 2005). “Es precisamente en esta zona donde tiene lugar el desarrollo cognitivo...la manera más efectiva para lograr el desarrollo de competencias es la interacción: el proceso de aprendizaje genera desarrollo y la competencia de los niños crece mediante la participación.” (Lansdown,2005, p.32)

Como se desprende de lo comentado hasta el momento, el desarrollo infantil no es algo prefijado y cerrado a las influencias externas, sino abierto a toda la estimulación procedente del medio que rodea al niño.

López (2008) señala que los distintos escenarios sociales en los que niños y niñas participan son los encargados de atender y satisfacer las necesidades de desarrollo y educación durante la infancia. La participación en los procesos interactivos y de aprendizaje que tienen lugar en estos contextos es fundamental y necesaria para el desarrollo infantil, destacando el papel protagonista de los adultos a la hora de atender y satisfacer adecuadamente las necesidades de desarrollo que presentan los niños.

Hoyuelos (2009) recoge las ideas de Loris Malaguzzi con la intención de problematizar la concepción del desarrollo pensado en estadios y su utilización como forma de comprensión del mundo infantil. Al respecto plantea,

“debemos olvidarnos de las clasificaciones que discriminen a los objetos observados en estaciones que estatizan un viaje continuo, lo trocean injustamente. El proceso del niño es un camino en forma *fluens*, y es este sendero el que nos interesa observar. Es necesario analizar sus ritmos y tiempos. El problema es que siempre esperamos al niño en las grandes estaciones, pero no somos capaces de ver como viaja el niño, ni si se divierte o no, ni qué problemas encuentra o que interrogantes plantea.” (p.144)

En consonancia con los planteos esbozados por Malaguzzi, en la actualidad existe una tendencia que invita a pensar en una postura sistémica del cambio, desde la cual se percibe el desarrollo como una serie de transformaciones determinadas por diversos elementos.

El proceso de desarrollo infantil de esta manera se describe como aleatorio, no lineal, ni universal, ya que va a depender del contexto social donde transcurra, de sus estímulos y experiencias vinculares. (Lansdown, 2005)

Desde las valoraciones realizadas por Lansdown, (2005) se desprende que la psicología evolutiva en la búsqueda por acompañar las representaciones y construcciones de infancia de la época, ha ido elaborando un marco teórico diferente que permite visualizar el desarrollo infantil como un proceso cultural y la infancia como el producto de determinados procesos económicos, sociales y culturales.

“Un enfoque que aplica esta concepción es el de los denominados “nichos evolutivos”, que identifica dentro de los ambientes donde habitan los niños tres elementos que influyen en su desarrollo.” (Lansdown, 2005, p. 28).

Los tres elementos refieren a:

Los entornos físicos y sociales en los que interactúa el niño, las costumbres reglamentadas por la cultura y las prácticas de crianza, referidas a las actitudes respecto del juego, tipos de cuidados y educación, actitudes disciplinares y formativas. (Lansdown, 2005)

Por último, enuncia las denominadas etnoteorías de los padres o convicciones, que permiten identificar los objetivos, prioridades y modalidades sobre cómo acompañar el desarrollo del niño. (Lansdown, 2005)

Las teorías sociales y ecológicas más recientes o las denominadas psicología cultural, destacan que los niños alcanzan a comprender el mundo a través de sus propias actividades con los demás, en vez de sortear etapas específicas de desarrollo. (Lansdown, 2005).

“El modelo más eficaz para desarrollar competencias es aquél en el cual los niños trabajan en colaboración, ya sea con adultos o con otros niños, donde cada uno de ellos se transforma en un recurso al servicio de los demás, asumiendo diferentes roles y responsabilidades, en función de sus capacidades de comprensión y de sus conocimientos y experiencias personales.” (Lansdown, 2005,p.33).

Más allá de las concepciones esbozadas, y valorando que las mismas responden a los desarrollo de cada época, todas mantienen un rasgo en común, que es ligar en mayor o menor medida el desarrollo infantil con la participación. En tanto las expresiones de las competencias

infantiles se transformarán en función de la naturaleza de las tareas que el niño pueda realizar, de las diferentes habilidades individuales, de las expectativas que se depositan en ellos, del contexto social en el cual su desarrollo cobra sentido.

2.2.2.PARTICIPACIÓN INFANTIL

En este proceso que supone la Participación , se torna necesario poder desarrollar en líneas generales que se entiende específicamente por participación infantil. Para ello vamos a incursionar por diferentes marcos conceptuales que permitan identificar la especificidad de la misma.

De acuerdo con Gaitán (1998) la participación infantil es “el proceso tendiente a incrementar el poder de la niñez organizada en su relación con los adultos” (p.5)

Este autor enfatiza el papel de las estructuras de poder en los procesos de toma de decisiones de los grupos y su real incidencia sobre la acción.

La participación como medio y como fin requiere de un proceso gradual e integral en relación con la formación de las personas, la construcción de ciudadanía, los mecanismos y los espacios de participación, el acceso a la educación y a la información, entre otros aspectos.

Pero la participación sin embargo, no se da por si sola, es un proceso que se genera de manera gradual, requiere actitudes particulares y aprendizajes, tiende a evolucionar con la edad y la experiencia y se inserta en el complejo mundo de las relaciones de poder en todos los espacios vitales de las personas. Desde estas premisas es que Hart, (1993), Gaitán (1998) entre otros, consideran que la formación para la participación, es un proceso que se inicia desde la primera infancia, en la familia, en los Centros de Educación Inicial, de educación no formal, en la comunidad, es decir, en los espacios de socialización cotidianos y más próximos del niño.

Desde y para su práctica se producen múltiples aprendizajes; el ejercicio mismo de relaciones democráticas fortalecen al niño frente a la defensa de sus derechos, preparándolos para la vida en comunidad.

Gaitán (1998) sugiere que la participación está estrechamente ligada a la organización y el protagonismo infantil, definiendo éste como “el proceso mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen el papel principal en su propio desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus Derechos, atendiendo a su interés superior” (Gaitán, 1998:85)

Asimismo, dicho autor plantea como indicadores de la participación el nivel de conciencia, la capacidad de decisión y la calidad de la acción. Al primero se refiere como el conocimiento que tenemos de un fenómeno

o actividad, la decisión como la situación del colectivo o el individuo de tener libertad y firmeza al optar por una alternativa; y la acción como al conjunto de actividades y proyectos en los que participan los miembros de la organización infantil.

Continuando con los planteos que hacen foco en la participación infantil como un proceso gradual, Roger Hart (1993), partiendo de una propuesta de Arnstein (1971) relativa a la participación adulta, propone para el caso infantil una tipología en forma de escala o escalera, que consta de ocho niveles o peldaños.

En realidad, como precisa este autor, los tres peldaños más bajos no supondrían estrictamente verdadera participación, sino sólo una apariencia de la misma.

Esto resulta novedoso en las apreciaciones sobre el concepto de participación infantil, en tanto permite evidenciar falsos supuestos sobre los que se pretende en algunas oportunidades dar cuenta de procesos participativos.

Desde un punto de vista ilustrativo esta concepción resulta útil en términos operativos, aunque como veremos más adelante puede ser contradictoria, en tanto los primeros niveles no reflejan en sí modalidades participativas.

En este sentido, el primer nivel es el que este autor llama “manipulación”, esto es, cuando los niños no son muy conscientes de cuál

es el asunto de que se trata, y, por tanto, tampoco comprenden sus propias acciones.

La “decorativa” es el siguiente nivel: se utiliza a los niños como vehículo de propaganda o como elemento decorativo para alguna causa, sin que ellos tampoco la comprendan.

La diferencia positiva de este peldaño respecto al anterior es que en la manipulación se pretende hacer creer que son los niños quienes han inspirado la causa y aquí no.

El tercer peldaño es el de la “participación simbólica”; en este caso se concede a los niños la oportunidad aparente de expresarse, pero sin que sus opiniones vayan a tener incidencia real alguna en los asuntos de los que se trate. En los siguientes niveles que propone Hart (1993) ya puede hablarse de participación genuina.

En este marco, el cuarto peldaño es el que Hart (1993) denomina “asignados pero informados”, es decir, los niños no han intervenido en la planificación del proyecto o en la asignación del papel que se espera que realicen, pero actúan voluntariamente y siendo conscientes del sentido de la acción que se les propone.

El quinto peldaño es el llamado “consultados e informados”, que se da cuando el proyecto es diseñado y dirigido por los adultos, pero en el que estos solicitan y tienen en cuenta las propuestas u opiniones de los niños; los niños juegan el papel de asesores o consultores de los adultos.

En esta escala aparece ya una diferencia cualitativa importante a partir del sexto peldaño: los niños participan significativamente en la toma de decisiones. En concreto, el sexto nivel es el que correspondería a los “proyectos iniciados por los adultos pero cuyas decisiones son compartidas con los niños”. Cuando los proyectos son iniciados y dirigidos por los niños, y los adultos sólo intervienen facilitando el proceso, estaríamos en el peldaño número siete.

Finalmente, el octavo nivel es el que consiste en los “proyectos iniciados por los niños compartiendo las decisiones con los adultos”, es decir, cuando son los propios niños quienes deciden incorporar a los adultos al desarrollo de sus propios y genuinos proyectos.

Desde esta perspectiva los factores que afectan la habilidad del niño para participar, son entre otros, el desarrollo emocional, la habilidad para identificar diferentes perspectivas, las variaciones en la clase social. Sumado a ello la autoestima, se identifica como una de las condiciones más críticas que afecta la participación del niño, así como la capacidad para poder visualizar otra perspectiva, mientras se mantiene en su propio punto de vista.

Patricia del Pilar Horna (2006) realiza un planteo similar al de Hart (1993), distinguiendo espacios de participación auténticos y pseudo participaciones. Aporta algunos aspectos que permiten visibilizar intentos de habilitación de espacios participativos, que los trabaja desde el lugar

de mitos o ideas erróneas sobre la participación infantil. Al respecto hace referencia a que la mera presencia física de los niños en los eventos no es sinónimo de participación. Así como también que tengan posibilidad de expresarse, tanto desde el diálogo, como en las actividades lúdicas, no necesariamente garantiza que efectivamente estén participando. Con ello refuerza la idea que los medios, espacios y formas de participar, importan, pero de hecho, no garantizan una efectiva participación.

La inversión de roles o transferencia de poder en tanto lo que los niños expresen no debe ser cuestionado y debe ser valorado como lo mejor, tampoco representan oportunidades de ejercicio de modalidades participativas. En este punto radican la mayoría de las críticas a los movimientos participativos infantiles, al considerar que esto supone una transferencia de poder donde la infancia pasa a ser representada desde formas o aspectos adultocéntricos, cuando en definitiva se trata de buscar el equilibrio entre modalidades relacionales que respeten las diferencias y asimetrías inherentes a los vínculos humanos.

Hasta el momento resulta paradójal que desde algunas concepciones (Hart 1993 y Horna 2006) se tienda a utilizar la descripción de la ausencia de participación en la conceptualización de lo que efectivamente resulta participar. Pareciera que desde la teoría se hace necesario poder reconocer no solo el carácter procesual de la misma, sino advertir las complejidades en el desarrollo de efectivas habilidades

participativas. Un proceso que pareciera desde las concepciones teóricas advertir una contradicción entre el decir y hacer, del enunciar y efectivizar el derecho a la participación.

Por su parte Trilla y Novella (2001), tomando a modo de sugerencias algunos de los aspectos de la escalera de participación de Hart (1993), proponen una tipología de participación distinta, en la que parte de cuatro clases más amplias de participación a saber: Participación Simple, Consultiva, Proyectiva y Metaparticipación.

Dentro de esta propuesta se afirma que desde el primero hasta el último tipo, se da un incremento progresivo en cuanto a la complejidad de la participación. (Trilla y Novella, 2001)

La Participación Simple supone desde esta perspectiva, “tomar parte en un proceso como espectador o ejecutante sin haber intervenido en su preparación.” (Trilla y Novella, 2001:28) Es una participación que se mide por el número de personas que participaron, que hicieron acto de presencia, donde las actividades están regidas por el adulto.

La implicación del niño o niña es meramente instrumental o receptiva pero sin calidad propositiva.

La Participación Consultiva “supone el escuchar a los niños sobre los asuntos que directa o indirectamente les concierne” (Trilla y Novella, 2001, p.28). La misma implica conocer a través de distintos instrumentos

las opiniones de los niños y niñas en temas que los involucran directamente.

Plantean los autores que la misma supone sub niveles, en la medida que se puedan realizar consultas sin el compromiso de luego tomarlas en consideración, hasta aquellas que supongan la posibilidad de realizar algún cambio, en función de lo planteado por los niños y niñas.

Estas dos formas de participación conllevan una suerte de exterioridad al niño, en tanto la habilitación de espacios de participación es realizada por otros, quienes diseñan e implementan los dispositivos. Pero el proyecto parte de los otros, no de los niños implicados.

La Participación Proyectiva: aquí los niños sienten como propio el proyecto y participan de todos sus momentos. Dejan de ser usuarios y pasan a involucrarse en los temas propuestos. El nosotros adquiere aquí relevancia, ya que desde el mismo los niños y niñas discuten los problemas y llegan a esbozar posibles soluciones.

Metaparticipación: desde la misma los propios niños y niñas “piden , exigen, generan nuevos espacios y mecanismos de participación” (Trilla y Novella, 2001, p30). Para alcanzar este nivel de participación supone que los niños y niñas puedan pensarse como sujetos de derecho y desde ese lugar se establecen los espacios de participación.

Desde esta perspectiva el factor de la capacidad de decisión es fundamental en la participación. El mismo tiene dos significados diferentes

aunque relacionados. Por una parte, puede referirse a la competencia psicológica de que dispone un individuo para tomar determinadas decisiones y se encuentra en relación directa con el nivel de desarrollo del sujeto, experiencias previas de participación, información disponible... Pero el hecho de estar preparado para decidir sobre algo, refieren estos autores, no significa necesariamente que se tenga capacidad efectiva de decisión sobre ese algo, ya que no depende sólo de las competencias psicológicas del sujeto, sino de aspectos contextuales, legales, políticos, económicos, institucionales.

Desde esta perspectiva Trilla y Novella (2001), plantean que para lograr una participación real y efectiva es necesario que se den de manera conjunta, al menos tres grandes condiciones: reconocimiento del derecho a participar, disponer de las capacidades necesarias para ejercerlo y que existan los medios o los espacios adecuados para hacerlo posible, todos ellos dentro del marco de los Derechos establecidos por la Convención de los Derechos de la Infancia.

En cuanto a la capacidad de participar, los autores enfatizan en dos aspectos: la más eficaz formación para la participación es aquella que se consigue a través de la propia práctica de la participación; es decir, aquel principio del activismo pedagógico.

El segundo aspecto es que el desarrollo de competencias participativas abarca todas las dimensiones de la educación, es decir, conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores.

Con relación a los espacios para la participación, el énfasis se coloca más que en los escenarios (escuela, familia, comunidad) en las condiciones que deberían cumplir tales espacios, para que a la vez que se constituyan en escenarios de participación social infantil, se conviertan en experiencias formativas de participación.

Lo novedoso de esta concepción a diferencia de lo desarrollado hasta el momento es que introduce nuevas variables contextuales, desde donde la participación infantil adquiere sentido. Permite pensar en la diversidad de los contextos de socialización infantil, cómo ámbitos de participación, prestando particular atención a las modalidades vinculares o de “abrochamiento” al decir de (Ferullo 2006) que se producen entre los niños y su entorno, entre proceso individual y colectivo.

Estos espacios han de permitir actuar sobre el entorno próximo y la vida cotidiana porque son conocidos y se pueden transformar perceptiblemente. Si las experiencias en las que se implican los niños y las niñas giran en torno a asuntos que le son conocidos, ello garantiza un “clima de seguridad para participar”, porque los temas sobre los que trabajan son abordables y tienen una dimensión y complejidad a su medida. (Trilla y Novella 2001).

Es necesario que los niños y niñas se re-signifiquen en el proceso que da origen a los espacios de participación, o como mínimo que se impliquen en la definición del mismo. En la medida en que puedan tomar parte en ese proceso, conocerán las condiciones y los límites de su participación, así como los comportamientos o acciones que tienen que desplegar.

Por último señalan los autores, han de ser espacios genuinos y reales de participación infantil, es decir adaptados a las condiciones sociales y psicológicas de la infancia. No se trata de mimetizar, sin más determinadas estructuras políticas existentes, parlamentos de niños, alcaldes infantiles. Se trata de buscar aquellas formas en las que los niños y niñas puedan sentirse cómodos sin necesidad de adoptar determinados papeles que no corresponden a su idiosincrasia. (Trilla y Novella, 2001). Esta propuesta definida por Trilla y Novella (2001), al compararla con la de Hart (1993), (Horna 2006) permite ampliar el espectro comprensivo del sentido y formas de la participación infantil, pues presenta al interior de cada uno de los niveles propuestos, graduaciones y matices que permiten una aproximación más detallada de los elementos que deben ser tenidos en cuenta para el estudio e implementación de procesos participativos. En común presentan la concepción de que tiende a reconocer el carácter paulatino de la generación de la participación infantil, describiendo y valorando distintos elementos que coadyuvan a su desarrollo.

Si bien se entiende el valor y sentido que tiende a ligar la participación con espacios específicos pensados para el ejercicio democrático en la toma de decisiones, capacidad para elegir, expresar opiniones, ser escuchados, nos interesa resignificar el carácter procesual, vincular, subjetivo y contextual, que la participación adquiere en los espacios de convivencia cotidiana que los niños vivencian, donde la participación tanto en sus formas y estructuras puede ser entendida en el marco de las complejidades del contexto social que le da sentido.

El carácter gradual que adquiere la generación de los procesos participativos así como el desarrollo de las competencias participativas tanto para los niños como para los adultos, amerita que analicemos algunas características de este proceso.

Valorar la participación infantil como un proceso tiene que ver con la capacidad de los niños de hacerse cargo gradualmente del ejercicio de sus derechos, de opinar, informarse, ser escuchados, poder tomar decisiones, organizarse. (Gutiérrez, 2011). Centra la responsabilidad de los adultos en la generación de mecanismos y formas donde los niños y niñas puedan complejizar sus pensamientos, en procesos donde se fomenten habilidades, actitudes y valores centradas en el ejercicio democrático de sus competencias. La capacidad de optar, decidir, tomar partido por, se convierten en ejes crucial en la definición de las conductas participativas. Poder pensar en la participación como proceso, nos ubica en un plano desde donde se pueden pensar estrategias, dispositivos,

políticas, para efectivizarla y evaluarlas. El siguiente cuadro⁴ permite visualizar las distintas fases o momentos de los procesos participativos:

CUADRO1. PARTICIPACIÓN COMO PROCESO



El primer momento **Participar** identificado en el centro del cuadro remite a la primer iniciativa de encuentro con un otro, “salir de mi yo, pensar en nosotros”. Está vinculado a las prácticas de socialización, convivencia cotidiana, signficada como “etapa cero”, en función de su

⁴ Extraído de: (Gutiérrez, H. (2011). El Hecho del dicho.: IIN/ACID

valor determinante de futuras modalidades vinculares, con pares o adultos, sean duales o grupales. (Gutiérrez, 2011)

El Actuar, remite a la acción intencionada en la búsqueda de producir un efecto. Sea ésta una acción individual o colectiva. Como se refiere en el esquema, supone la búsqueda de trascender lo individual, formando parte de lo colectivo. (Gutiérrez, 2011)

De hecho el siguiente momento se centra en ello, el **Ser parte**, pertenecer a un nosotros a una forma diferente de hacer y producir. Es un momento donde se ponen en juego las competencias y habilidades en estructuras pensadas para que ello pueda acontecer. (Gutiérrez, 2011)

El **Tener**, reflejado a través de acciones que muestren empoderamiento, como el poder de hacer y ser capaz de transformar o sostener acciones, opiniones de asuntos que le sean significativos. (Gutiérrez, 2011)

Momento de **Decidir**, momento de tomar opciones que permite visualizar la capacidad para poder hacer algo o ser capaz de sostener sus opiniones ante alguien. Va a estar muy ligado a las oportunidades que se le den a los niños para hacerse cargo de sus decisiones. (Gutiérrez, 2011).

El momento de **Ser**, es quizás uno de los más significativos en el proceso de reconocimiento de los derechos de los niños. En él se pueden

reconocer las tensiones entre lo individual y lo colectivo, entre el ser reconocido como sujeto y respetar a los otros en función de ese mismo proceso. Es el momento donde se comienzan a materializar los aprendizajes en los grupos, y en los procesos participativos. (Gutiérrez, 2011).

Por último el **Convivir**, que refiere a la conquista de nuevas experiencias, procesos desde donde se puede proclamar la libertad y reconocimiento de la autonomía progresiva, en los logros obtenidos. (Gutiérrez, 2011). Tiene que ver con la evaluación de los procesos, de poder ser consientes del camino recorrido y en función de ello evaluar y tomar nuevas opciones; comenzando de nuevo con este proceso, con un capital de información y formación democrática que permite ir gradualmente enriqueciéndolo y complejizándolo.

De esta forma la conceptualización de la participación, juega con la idea de proceso con algunas claves, encuadres, y habilidades que se tienen que poder conjugar entre niños y adultos para efectivizar los derechos proclamados por la CDN.

Desde otro marco conceptual, pero complementario a lo expresado hasta el momento, se inscribe el Informe Delors, “La educación encierra un tesoro”, a través del cual los procesos participativos pueden ser entendidos en su dimensión pedagógica. En tal sentido, el autor refiere a cuatro dimensiones que hacen al acto educativo: aprender a conocer,

aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. (Delors 1996). Desde esta postura lo novedoso es que se resignifica la participación como un proceso que puede ser aprendido, evidenciando que el aprendizaje de ésta, abarca distintos elementos que se refieren a cada una de las dimensiones que constituyen la noción de participación infantil.

La primera aprender a conocer, se referiría a los conocimientos y a la información necesarios para participar. Ante todo, al conocimiento de los propios derechos que legitiman la participación infantil.

Aunque la competencia psicológica para participar se puede poseer con independencia de su reconocimiento legal, no hay duda de que el hecho de ser consciente de tal derecho promueve el uso de la competencia correspondiente.

En segundo lugar, aprender a conocer relacionado con la posibilidad de hacerse con toda la información necesaria para participar, en cada caso, con conocimiento de causa.

Información y participación, como venimos significando, son conceptos íntimamente vinculados; por tanto, aprender a participar es también aprender a informarse, aprender a buscar, seleccionar y elaborar el conocimiento pertinente. De esta forma la participación pone en juego habilidades cognitivas que permiten el desarrollo de la capacidad crítica de los niños.

Esto conlleva la posibilidad de que los niños generen un conocimiento valorativo de la realidad, un conocimiento que surge de la contrastación entre lo que hay y lo que debería haber. (Delors 1996)

El conocimiento es condición necesaria para la participación, pero ésta no se circunscribe al ámbito del conocer, sino que forma parte del ámbito del actuar. Por tanto, el aprender a hacer, referido a la participación, consistiría en la adquisición de todas aquellas capacidades (habilidades, destrezas, procedimientos e incluso actitudes y valores) relativas a la acción participativa.

Muchas de ellas tienen que ver con la tercera dimensión señalada aprender a vivir juntos o aprender a relacionarse. Lo es en un doble sentido, porque generalmente se participa de forma colectiva o grupal, y porque el objeto de cualquier participación es también social. Por eso las habilidades sociales, las competencias lingüísticas y dialógicas, la empatía, las estrategias para la resolución de conflictos, la tolerancia, forman parte del repertorio de actitudes y procedimientos asociados a la competencia participativa.

Aprender a ser referido a la participación supone el desarrollo de la identidad de los sujetos que corresponde a la ciudadanía. Lo que habilitaría al pleno ejercicio de los derechos ciudadanos.

Hasta el momento las perspectivas presentadas tienden a hacer foco casi exclusivamente en el reconocimiento, validación, y posibilidad

que los niños y niñas tienen de hecho y derecho de poder ejercer espacios de participación. Pero ésta conlleva una dimensión vincular mundo adulto- mundo infantil donde las relaciones de poder legitiman o no, la posibilidad de que la participación infantil pueda reconocerse y por tanto habilitarse. Es por ello que los planteos de García Méndez (2001) nos permiten pensar en este sentido, problematizando la compleja relación que supone la participación infantil. En tal sentido, nos propone trabajar la noción de participación infantil desde el estudio del vínculo entre infancia y política. Se pregunta “¿...dónde está el vínculo entre infancia y política”. (García Méndez, 2001,p.10).

Desde una perspectiva histórica responde

“En los comienzos del siglo XXI, la cuestión de la democracia parece vincularse, también, aunque en forma no evidente, al tema de los derechos de la infancia. En realidad se trata del –confuso- proceso de irrupción de otra categoría social que ha venido a reclamar alguna de las tantas promesas incumplidas de la modernidad.”(García Méndez, 2001, p.13)

Estando presente la infancia como categoría social García Méndez (2001) propone pensar la participación desde una perspectiva vincular entre el mundo adulto y el mundo infantil. “...el tema central que nos ocupa, se refiere al problema de las formas de participación de los niños y los adolescentes, o lo que es lo mismo desde otra perspectiva, a las formas de mediación por parte de los adultos.” (García Méndez, 2001,p13). Aclara que el tema de la mediación no es un problema de la

infancia. En la propia gestión de los movimientos políticos o sociales existen distintas formas de mediación entre los adultos, a la hora de ocupar espacios signados desde una lógica participativa.

Desde esta perspectiva distingue dos formas de mediación llevada adelante por el adulto, una legítima y otra ilegítima.

“En una mediación legítima, los adultos hablan como adultos y los niños como niños, procurando interpelar a todos los niños, sin olvidar la complejidad que encierra su condición de categoría universal y al mismo tiempo heterogénea. Una mediación legítima procura descubrir la heterogeneidad de las voces del niño y el adolescente común.” (García Méndez, 2001,p10)

Con relación a las formas ilegítimas de mediación expresa,

“...poseen un rasgo característico inconfundible...independientemente de su contenido los niños hablan como adultos y los adultos como niños. La mediación ilegítima interpela selectivamente y con un marcado sesgo ideológico a determinadas categorías de niños (de la calle, trabajadores). Parecería que entre los niños agrupados por categorías específicas desaparecerán totalmente las posibilidades de diversidad y heterogeneidad.” (García Méndez, 2001,p.10)

Desde esta perspectiva el autor nos invita a reflexionar desde el encuentro con el mundo infantil sobre las posibilidades que tenemos los adultos en el reconocimiento de la autonomía progresiva en el niño, interpelando la distribución de poder que supone habilitar espacios de mediación legítima.

Cualquier aproximación a una pedagogía de la participación deberá involucrar transformaciones en las estructuras de poder, como nos lo

plantea García Méndez (2001), en la forma de cómo se establecen las relaciones y los roles adultos con relación a la infancia.

2.2.3.PARTICIPACIÓN EN PRIMERA INFANCIA.

Habilitar espacios de participación infantil genuinos, nos obliga a problematizar y cuestionar el lugar del adulto en el acompañamiento del desarrollo de niños y niñas.

Aún quizás más en la primera infancia, donde por naturaleza la dependencia infantil es mayor y la representación de fragilidad y carencia, por parte del mundo adulto lleva a una tendencia en el incremento del control y dominio de los niños.

Por lo tanto, hablar de las especificidades de la participación infantil en primera infancia nos lleva a revisar las modalidades adultas en la habilitación de la misma y a conocer las particularidades y potencialidades de los niños de estas edades.

Con relación a las particularidades adultas, que se juegan en los vínculos con los niños de edades tempranas, Gerison Landsdown (2005) expresa la relevancia de las habilidades de reflexión, tanto de familiares, educadores, para resignificar las prácticas cotidianas, de tal manera que puedan evidenciar la importancia y necesidad de estimular la capacidad política de los niños desde los primeros años de vida. Los adultos mas

cercanos a los niños se convierten en los primeros agentes de la participación. Por lo tanto, demanda que las instituciones de socialización (Familia, Centros educativos,...) democratizen sus relaciones, en tanto puedan comprender, que es desde la cotidianidad como lo han planteado Hart, (1993) y Jaume y Trilla, (2001) entre otros, que se forjan los primeros aprendizajes participativos. Hablar entonces de participación infantil en primera infancia es pensar en un adulto competente en su función empática, que aprenda a escuchar los intereses y opiniones de los niños. Ello supone aprender a escuchar a los niños en el contacto físico o visual que realizan, en la forma cómo exploran su medio, en la manera cómo deciden sobre su entorno y las situaciones que se les presentan, en la manera como juegan. Un adulto que interroga, cuestiona, que busca comprender los procesos de construcción de sentido que los niños van realizando. Esto sólo se hace posible si se los considera competentes y se estructuran relaciones horizontales, donde en el reconocimiento de las diferencias se respeten la potencialidades de los niños y niñas.

Desde la perspectiva infantil, en el caso de los niños de temprana edad, como ya esbozáramos se encuentran en un continuo intercambio con su medio, el cual no reciben de un modo pasivo, sino que lo transforman con el desarrollo de sus capacidades. A medida que van creciendo su actividad motora se desarrolla y se empiezan a configurar nuevas modalidades de comunicación con el medio ambiente. Desde

etapas muy tempranas el juego se convierte en la actividad, medio de expresión y comunicación por excelencia. Entre el niño, los adultos y los objetos se forma entonces una tríada que va a posibilitar, al niño, el desarrollo de la función simbólica.

La relación entre el adulto y el niño empieza a ser mediada por los objetos, con lo cual cobra forma un proceso de intersubjetividad secundaria⁵ (Trevarthan, 1982) que da paso al uso del lenguaje por parte del niño. Por lo tanto en edades tempranas, es de gran importancia que el niño pueda explorar los objetos que conforman su mundo circundante.

Éste es pues un elemento clave de participación en esta etapa del desarrollo. (Acosta, 2004). A medida que el niño crece su capacidad de socialización aumenta, logrando canales de comunicación verbales más significativas.

Para Alejandro Acosta (2004) la participación, para la franja etaria que va aproximadamente entre los dos a los cinco años, se encuentra más ligada a la construcción de las normas y a la construcción del propio autoconcepto por parte de los niños y las niñas.

“Así, los niños y las niñas, se muestran cada vez más activos en relación con los objetos y las personas, buscando participar de manera más activa en sus rutinas diarias, por lo cual ponen en entredicho las normas que mediatizan las situaciones que viven.” (Acosta, 2004, p.22).

⁵ La misma hace referencia a la capacidad de compartir estados mentales relacionados con los objetos, es decir, estados mentales relacionados con cosas externas a la díada figura de apego-bebé (intenciones de actuar, focos de atención).

Etapa en la que si los niños perciben un ambiente habilitante se generan muchas interrogantes y planteos de significados sobre el sentido y valor de las normas. Al respecto plantea, “Los procesos de construcción de la identidad se dan en el marco de un desafío a las normas de los adultos, de una transgresión a las mismas, que le permite al niño comprender el sentido y la obligatoriedad de la norma.” (Acosta, 2004,p.22).

Reconocer y potenciar los intentos por los cuales los niños desafían las normas en pos de la construcción de su propia identidad, es un reto que los adultos y la instituciones deben de poder generar. (Acosta, 2004)

Otro elemento que le da sentido y valor a la participación en primera infancia es el juego. Diversa es la literatura (Piaget 1932;Sternberg 1989;Bruner 1977;Vigotsky, 1979; Bronfenbrenner 1979) que bajo distintos puntos de vista, han considerado al juego como un factor potenciador del desarrollo integral de los niños, en sus dimensiones sociales, afectivas, cognitivas, físicas. El desarrollo infantil está directa y plenamente vinculado con el juego, donde desarrolla su identidad y comienza a desplegar sus habilidades sociales, sus capacidades intelectuales y psicomotoras.

A través del juego simbólico los niños crean reglas, construyen símbolos, expresan ideas, dudas, miedos, ansiedades, reproducen situaciones.

“A través del juego, los niños y niñas internalizan la realidad social, la comprenden y a la vez, construyen su propia imagen, se construyen como sujetos. La participación infantil, en este punto, debe permitir que el juego y el arte se conviertan en lenguajes que, además de ofrecerse como contextos de trabajo y acción con otros y de construcción de reglas, permitan al niño la expresión de sus emociones y la explicitación de su propio mundo (...).” (Acosta, Alejandro 2004,p.24)

Juego y Arte son tomados aquí en su sentido estético y comunicativo a través del cual se pueden expresar ideas, emociones, en definitiva la singular visión del mundo que los niños van construyendo.

Pensar en la participación de la primera infancia abre algunas interrogantes en tanto ¿estamos en condiciones de resignar nuestro poder adultocéntrico, frente a una infancia que cada vez más nos interpela desde las prácticas de crianza y como profesionales?. ¿Cuánto problematizamos nuestro lugar como adultos, profesionales en el ejercicio de los roles que desarrollamos con relación a la primera infancia?.

Más allá de los programas e instrumentos que podamos diseñar para habilitar la participación infantil, donde se favorezcan espacios de expresión democrática a los niños y niñas, ¿cómo se evalúa la distancia

entre el discurso y la práctica?, para no caer demagógicamente en planteos que coarten el pleno ejercicio de la participación democrática de los niños en primera infancia.

Esto conlleva a una profunda revisión tanto desde los discursos y prácticas que como profesionales nos legitiman desde un lugar de saber-poder, a preguntarnos si realmente estamos preparados para efectivizar el discurso en nuestras prácticas. A revisar los vínculos entre mundo adulto e infancia.

2.2.4. VÍNCULO NIÑO-ADULTO Y PROTAGONISMO INFANTIL.

“El protagonismo constituye un valor, una necesidad, un derecho y una exigencia de cada individuo y colectivo social cualesquiera que sean los escenarios posibles y probables a corto, mediano o muy largo plazo en los que se desenvuelva la vida de los seres humanos.”

A. Cussiánovich

La últimas publicaciones referidas a la Participación infantil (Cussianoich 2001, Alfageme 2003, Save de Children, 2006) hacen hincapié en la noción de protagonismo infantil, con el objetivo de precisar aún más sobre las particularidades y significaciones de los procesos participativos infantiles. Plantean que desde algunos marcos conceptuales la participación pareciera remitir a la búsqueda de un fin, cuando forma

parte, como ya lo expresáramos, de nuestra condición humana, que como tal, necesita ser desarrollada. Referir al protagonismo infantil conlleva a centrar la discusión en la valoración de las expresiones, opiniones, sentimientos e intereses de los niños, en cuanto éstas sean tenidas en cuenta en la formulación de propuestas y proyectos que transcurren en su vida cotidiana.

Se parte del supuesto que todo protagonismo infantil conlleva alguna modalidad participativa, pero no necesariamente toda participación supone protagonismo. Por ello, este concepto establece grandes distancias con posiciones donde la participación es entendida como una presencia decorativa o manipulada por adultos. Desde esta perspectiva los primeros escalones de la escalera participativa de Roger Hart (1993) ni siquiera podrían enunciarse como tal.

Esta concepción supone un planteo de carácter político, cultural, social y filosófico, en tanto demanda una pedagogía y redefiniciones del estatus social de la infancia y la adultez. (Cussianovich, 2001).

El protagonismo pone en juego acciones responsables, supone una construcción colectiva, donde el individuo es en función del encuentro con los otros, siendo el nosotros, lo que le da sentido a su desarrollo individual. De esta forma la idea de protagonismo infantil nos acerca al reconocimiento de las modalidades de acción propositiva de los niños, en función de su autonomía progresiva y de los modos de organización

que permitan que la misma pueda efectivizarse. No sólo remite a la capacidad de expresión de ideas, sentires, opiniones, sino fundamentalmente a la forma en que éstas son incorporadas, procesadas y tenidas en cuenta en los ámbitos en donde los niños y transitan habitualmente. En este sentido la Declaración realizada en el año 2004 en Ecuador en el encuentro de Participación de niños, niñas y adolescentes en América Latina, propone la siguiente definición:

“La participación es un derecho que se logra a través de un proceso de construcción y lucha individual y colectiva con responsabilidad y organización, para garantizar que la opinión y expresión de los niños, adolescentes y adultos (sin distinción de raza, religión, capacidades físicas, sexo, opinión política ni de ningún tipo) incidan en forma prepositiva en la toma de decisiones en todos los ámbitos. Este proceso de construcción debe fundamentarse en relaciones horizontales, con respeto, solidaridad, excelencia, dejando de lado las formas decorativas, enunciativas y de manipulación.” (Giorgi, 2010, p30).

El protagonismo infantil pone en juego dos dimensiones en permanente relación, el interés superior del niño y las relaciones de poder.

En tal sentido Gaitán, (1998) refiere al protagonismo infantil como

“el proceso social mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen el papel principal en su desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior. Es hacer práctica la visión de la niñez como sujeto de derechos y, por lo tanto, se debe dar una redefinición de roles en los distintos componentes de la sociedad: niñez y juventud, autoridades, familia, sectores no organizados, sociedad civil, entidades, etc.” (Alfageme, 2003, p.48)

Proponer una modalidad vincular horizontal entre adultos y niños, no supone invertir roles, entregar el poder a los niños (infantocracia) sino reconocer sus capacidades y posibilidades de incidencia en los ámbitos en que participan. Esto conlleva no sólo una redistribución del poder que la imagen de horizontalidad nos sugiere, sino del despliegue de nuevos roles y ejercicio de capacidades adultas puestas al servicio de potenciar la autogestión y autodirección de niños y niñas. (Alfageme, 2003).

El rol adulto en relación a la infancia cobra sentido en tanto tiende a promover y garantizar el derecho a los niños a ser protagonistas, actores de su desarrollo, tanto individual como colectivo. Desde este punto de vista la autonomía no basta para garantizar espacios de protagonismo infantil, sino se reconocen las competencias en tanto potencial, que la infancia posee y se incorporan a los procesos en los que los niños participan.

Operativamente supone que, los niños y niñas reciban información sobre los espacios y acciones en las que participan y/o pueden participar. Que se reconozcan sus opiniones, su capacidad propositiva y analítica. Conlleva a valorar sus elecciones y capacidad para asumir responsabilidades para las cuales están preparados. Aspectos éstos que no sólo habilitarían espacios de participación infantil protagónicos, sino que permitirían influir en el proceso de transformación social de la

comunidad en la que niños, niñas y adultos participan. (Alfageme, 2003). “El protagonismo infantil es parte de una nueva cultura de participación social de la infancia, y es el punto de partida para abrir formas de establecer las relaciones sociales entre las personas y entre éstas y su entorno.” (Alfageme, 2003, p.59).

Desde estas premisas se pone de manifiesto no sólo una concepción sobre la infancia y adultez, sino que nos invita a pensar y cuestionar la interacción de éstas en sus escenarios habituales de expresión y desarrollo. Esto supone que los niños y niñas sean además de objeto de protección, sujetos de derecho, reconocidos como actores sociales que juegan un papel preponderante en el desarrollo social de las comunidades.

“La actoría social puede ser también entendida desde un punto de vista evolutivo y pedagógico, cuando se sostiene que no es adecuado aislar a los niños y niñas de la realidad social a la que pertenecen, manteniéndolos en un contexto que es ideal y que responde a las necesidades que se creen propias de la infancia”. (Alfageme, 2003, p.67)

El protagonismo infantil instala un nuevo paradigma sobre el estatus de la infancia, permitiendo pensar las relaciones mundo adulto, mundo infantil más allá de las características de los roles asumidos, para situarlos en los modos de producción de las interacciones vinculares cotidianas.

2.3. EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN INFANTIL.

Una de las dimensiones desde donde puede analizarse la participación infantil y de hecho vamos a hacer foco en esta tesis, es en los espacios educativos formales.

Realizando un acotado recorrido por la construcción histórica del derecho a la educación, vemos que la misma pasa del monopolio de las iglesias a la concepción de la burguesía ascendente que la comienza a considerar como un derecho individual para la formación del ciudadano. La libertad de enseñar y de aprender asume el valor de emancipación de las trabas materiales y jurídicas de la organización medieval y configura el logro de la libertad de los individuos frente a las iglesias para el ejercicio de estos derechos. (Paviglianiti, 1995).

Significó una conquista de los derechos individuales, libertad económica y libertad política; un cambio sustancial en el fundamento de la legitimidad del poder, que pasa del ejercicio soberano por derecho divino a individuos "iguales ante la ley"; derechos individuales garantizados por un estado limitado a las funciones de justicia, seguridad y garante de los derechos individuales.

La educación desde esta perspectiva es vista no sólo como un derecho individual, sino como la garantía para el funcionamiento del nuevo sistema político. La educación es una función del estado, es un

derecho individual, pero también una necesidad social para la garantía recíproca de los derechos individuales

El poder garantizar el derecho a la educación se convierte en piedra angular del desarrollo no sólo de los estados, sino de la infancia como categoría social.

Desde hace más de diez años el Comité de los Derechos de las Naciones Unidas viene destacando a través de múltiples observaciones las características que la educación tiene que tener para que pueda ser valorada como un derecho fundamental en el diseño de políticas públicas. Algunas de las observaciones del Comité han venido insistiendo sobre el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos, marcando la necesidad de que los espacios educativos puedan desarrollar sus aptitudes y capacidades, resiniendo con ello su potencial participativo.

Esto adquiere especial relevancia si pensamos en las múltiples contradicciones que el sistema educativo formal puede presentar para habilitar espacios genuinos de participación. Su estructura piramidal jerárquicamente establecida, con escasos canales de participación incluso adulta, donde las maestras sienten que poseen una autonomía relativa, (Cambón, De León, 2008), no favorece siempre las condiciones

institucionales óptimas para un ejercicio participativo. El ejercicio del poder atraviesa la propuesta didáctica y el proyecto curricular⁶.

“Las relaciones de poder que existen en la sociedad se prolongan en el sistema educativo, y se hacen legítimos distintos intereses como también las contradicciones políticas, culturales, laborales, de relaciones humanas que se dan en el resto de la sociedad” (González, 2005,p.89).

Al respecto Patricia Ames (1999) señala:

"desde la década de 1970, diversos estudios de socialización política realizadas desde la Sociología y las ciencias políticas han llamado la atención sobre la importancia de la escuela en la adquisición y construcción de valores políticos (Dawson, Dawson y Prewitt, 1977; Segovia, 1975; Weissberg,1974; Easton y Dennis, 1969; Hess y Torney, 1967)... Se basan en el supuesto de que las conductas políticas son en gran medida aprendidas y que por ende, están condicionadas por el entorno. Desde esta perspectiva centrada en la forma en que los individuos aprenden su rol político, existe un acuerdo en que la socialización política comienza en la niñez temprana...Sin embargo también se ha señalado la necesidad de incluir aprendizajes que aún sin tener un contenido explícitamente político, se refiere a actitudes sociales políticamente significativas y a la adquisición de características de personalidad que sean políticamente relevantes" (p.112)

En este sentido entonces la educación ciudadana, ligada a la preocupación por los procesos de democratización y al fortalecimiento de la democracia consideran al sistema educativo como un espacio fundamental para la construcción y práctica de estos valores.

⁶ El proyecto curricular “es una propuesta cultural dotada por tanto de sus propias concepciones de educación, de los contenidos, modos y estilo pedagógicos, las relaciones educativas...” (Escudero 1997, p.12)

2.3.1. EDUCACIÓN INICIAL

Desde los comienzos de la historia de la educación moderna, la pedagogía de los primeros años, destaca la relevancia de poder implementar una educación oportuna desde el nacimiento. (Cambón et al. 2008). Al respecto los autores retomando los planteos de Comenio (1962) señalan,

“(...) una preocupación educativa dada la plasticidad del niño en los primeros meses de vida: “Desde muy temprano hay que abrir completamente los sentidos a los hombres de hoy que tienen que conocer, experimentar y ejecutar tantas cosas a lo largo de su vida.” (Cambón et al, 2008,p.76).

De esta manera el derecho a la educación queda formulado como tal desde el nacimiento. En este sentido, uno de los autores considerados pioneros de los desarrollo de lo que hoy conocemos como Educación Inicial, el pedagogo alemán Froebel (1782 - 1856), en su obra La educación del Hombre en 1826, refiriéndose a los niños pequeños expresa, “si no se aplican todos los cuidados al desarrollo del hombre en los primeros grados de su vida, dificultarse para más tarde la marcha de la educación” (Froebel 1826, p.7). Considerado uno de los precursores de la llamada Escuela Nueva o Educación Nueva, enuncia dos principios básicos, que mantienen aún vigencia en los postulados de la Educación Inicial:

1. La educación debe favorecer el desarrollo integral del niño desde la más temprana edad, para lo cual es pertinente poder contar con un nivel pre-escolar que atienda sus necesidades.

2. La educación tiene que estar orientada a dirigirse a favorecer las potencialidades naturales del niño, y no limitarlas, identificando cinco aspectos prioritarios que la educación temprana debe atender:

a. Favorecer el movimiento de los niños, (contradiendo las prácticas de fajado de la época) para lo cual, las actividades lúdicas se convierten en centrales en las propuestas educativas en primera infancia. El juego es reconocido no sólo como el lenguaje particular de la infancia, sino la actividad esencial en las propuestas didácticas.

b. Propiciar el desarrollo del tacto, a palpar los objetos materiales, reconociendo que el tacto es otro medio perceptivo capaz de entregar conocimiento al niño.

c. A desarmar objetos: valorando con ello el deseo del niño a conocer el mundo a través de diversas actividades exploratorias.

d. A cuidar algo: a través del sentido de propiedad el niño aprende a respetar los objetos y posesiones de los demás.

e. A preguntarlo todo. Froebel (1826) concebía una infancia inquieta no sólo de actividad motriz sino de preguntas y cuestionamientos. Relacionaba la capacidad de pregunta de los niños con su inteligencia,

planteando que los que formulaban más preguntas tendían a ser niños más inteligentes.

En nuestro país el surgimiento de los Jardines de Infantes se encuentra ligado al proceso de democratización y universalización de la educación pública, teniendo en sus orígenes una fuerte influencia Froebelina.

En tal sentido, desde sus orígenes José Pedro Varela (1845-1879) en el capítulo XXXVIII de su obra Educación del Pueblo expresa la relevancia de los Jardines de Infantes, proponiendo la atención de la educación preescolar como una responsabilidad del Estado. Varela comprendía que era una institución diferente, la que la idea no era enseñar determinados conocimientos, sino crear las condiciones para que se puedan desarrollar los aprendizajes. (Ivaldi, 2011)

Nuestro país es considerado pionero en el desarrollo de la Educación Inicial, creándose en 1892 el Primer Jardín de Infantes Público en Uruguay y América Latina, Enriqueta Compte y Riqué, que respondía a la atención de la población escolar de 3 a 5 años. (Cambón et. al. 2008)

El proceso de consolidación de los Jardines de infantes demoró 54 años, creándose recién en 1946 la segunda institución. Tres años más tarde se incorporan 200 clases Jardineras en las escuelas. (Cambón et al 2008). A partir de los años 90, es claro éste incremento en Educación

Inicial, alcanzándose en la actualidad un 94.1%⁷ de cobertura de escolarización por parte de ANEP entre los 4 y 5 años en relación a la población infantil.

Con el transcurso del tiempo, y los aportes de distintas disciplinas, la Educación Inicial fue consolidando un perfil propio definible por sí misma, abarcando aquella etapa evolutiva que va de los cero a los seis años, siendo ésta los cimientos de la práctica de educación permanente. (Cambón, et al 2008). Esta identidad permite identificar concepciones y prácticas educativas que le dan singularidad y especificidad a la Educación Inicial. En este sentido Elizabeth Ivaldi (2011) recoge el análisis realizado por Ma. Victoria Peralta (2002) señalando los principales postulados que permearon las propuestas de Educación de la primera infancia en nuestro país:

- “ la necesidad y el derecho del niño pequeño a una educación oportuna y ajustada a sus necesidades y características.
- la revalorización de los primeros años de la vida, considerados fundamentales para el desarrollo humano.
- la concepción del niño como un sujeto que aprende, y que posee características propias.
- la especificidad de esta etapa educativa.
- la consideración de la educación como un proceso de formación integral.
- la concepción de los niños como aprendientes autónomos.
- la complementariedad entre la Educación Inicial y la familia.
- la importancia de brindar atención y educación de calidad para todos los niños, pero especialmente para los más vulnerables”. (Ivaldi, 2011:12)

⁷ Fuente: Elaborado por el Departamento de Investigación Estadística Educativa del CODICEN. Montevideo, Uruguay 2010.

Este perfil propio deja de considerar la educación en la primera infancia como preparatoria a la etapa escolar, destacando la relevancia de la generación de experiencias de aprendizajes oportunas al nivel de desarrollo de cada niño, donde la capacidad para la experiencia y vivencia cobran particular sentido.

De esta manera los Centros de Educación Inicial pasan a tener como propósito fomentar el desarrollo integral del niño, brindándole un ambiente alfabetizador que le resulte estimulante, permitiéndole el desarrollo de sus potencialidades afectivas, cognitivas, motrices y sociales. (Cambón, et al 2008)

Vincular las nociones de Participación con Pedagogía nos lleva a los desarrollos referidos a las denominadas pedagogías críticas que entienden a la educación como un agente liberador y a las instituciones educativas como espacios democráticos orientados al desarrollo de las potencialidades de los niños en pos de la generación de sociedades democráticas. (Freire, 1970). Éste consideraba la educación como praxis, reflexión y acción del hombre para transformarlo.

La educación pensada en oposición a la transmisión de contenidos, de información, sino educación con un sentido liberador orientado a un cambio, lo que supone enfocar la participación como un factor de transformación social. Desde esta perspectiva las instituciones educativas se convierten es escenarios para la preparación democrática en tanto

permiten a los niños el ejercicio de la autonomía y la participación. Se circunscribe y quizás limita de este modo la participación como un fin en sí mismo y como preparación para la participación futura en la sociedad. Esta concepción entiende a la participación como un concepto de igualdad y libertad, centrando su relevancia en la toma de decisiones colectivas.

Previo a estas concepciones tienen lugar los desarrollos de la corriente de la Escuela Nueva. Con ella se plantea un modelo didáctico y educativo distinto al modelo tradicional, colocando al niño en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, buscando la mayor evolución de sus facultades. Para ello el docente deja de ser el punto de referencia fundamental, convirtiéndose en un dinamizador de las actividades en la sala, al servicio de los intereses y necesidades de los niños. (Demarchi, 2010)

Otro aporte significativo en este ámbito lo constituye la pedagogía de libre movimiento o en libertad, que hace referencia a la Escuela Moderna, donde se desarrolla el concepto de que los seres humanos desde los primeros años aprenden a ser libres y solidarios con los demás. Al mismo tiempo, este enfoque concibe la participación como una responsabilidad compartida y como un acto de cooperación y responsabilidad.

En estas corrientes vemos que la acción educativa es un elemento de transformación social que lleva implícita la participación como acción que promueve el cambio y la transformación. La participación es considerada como un fin en sí mismo, así como un canal para alcanzar mejores logros educativos.

Otro de los aportes específicos a la Educación Inicial y en estrecha vinculación con la corriente de la escuela activa, son los desarrollos del pedagogo, Italiano Loris Malaguzzi (1920 - 1994) quien impulsa una pedagogía relacional, crítica, participativa, que toma al niño como sujetos de derecho. Malaguzzi, compañero generacional de Paulo Freire, estableció los principios de una práctica pedagógica en primera infancia, con un fuerte componente democrático, en el norte de Italia, en la actual Reggio Emilia.

La propuesta Reggiana, (enunciada así en reconocimiento a su desarrollo contextualizado) pone énfasis en el desarrollo por parte de las maestras de una experiencia de calidad educativa que, partiendo de una escucha atenta, del respeto y consideración de las potencialidades de los niños, permite reconocer el derecho de éstos a ser educados en contextos dignos, exigentes y acordes a sus capacidades. Una propuesta que establece el énfasis en la capacidad exploratoria, cuestionadora y reflexiva de los niños, situando al adulto en un rol de co-participante de estos procesos, donde la observación y el análisis se convierten en herramientas fundamentales desde donde se pueden promover nuevos

procesos de aprendizaje y reflexión. Esta propuesta sustenta una concepción de niño, no sólo como sujeto de derecho, sino connotada con múltiples significaciones ligadas a la riqueza de sus potencialidades, confrontando cualquier modelo de niñez asociada al déficit o fragilidad.

Expresa Carla Rinaldi,

“La infancia no existe, la creamos nosotros como sociedad y como sujeto público. Es una construcción social, política e histórica. Esta afirmación nos remite a Michel Foucault quien plantea que el saber y el poder están interconectados en el discurso dominante , donde uno legitima al otro, y como Reggio , refuta y reconstruye esa relación. Reggio ha respondido a la pregunta con “el niño valioso”, imagen que se basa en el concepto de que todos los niños son inteligentes, lo cual quiere decir que todos los niños se embarcan en el recorrido de atribuir significados al mundo, en un proceso constante de construcción del saber, de identidad y valores” (Rinaldi, 2006:6)

Pedagogía transformacional que recoge las ideas socialistas que se desarrollaron en Europa en el siglo XIX y XX y de la lucha activa de los movimientos feministas surgidos luego de la segunda guerra mundial, en pos de mejorar sus derechos y el de los niños. (Rinaldi, 2006). Ésta autora recoge las apreciaciones de Malaguzzi quién refiriéndose a la Educación Inicial de la época y en concreto hacia los maestros expresa, “ a menudo son propensos a una indiferencia intolerables hacia los niños, a una atención oportunista y servil hacia la autoridad, y con respecto a sus habilidades autorreferenciales, favoreciendo un saber preconcebido.” (Rinaldi, 2006, p.21).

Por su parte la propuesta Reggiana, reconoce el derecho de cada niños a ser protagonista de su aprendizaje, favoreciendo la curiosidad innata de los niños, creando un “ambiente amable”, donde los niños, familias y maestras puedan re-crearse, sentirse productores en un clima distendido que invita a la comunicación.

Como expresa Rinaldi (2006) “En Reggio el individuo no asume nunca el paradigma liberal de sujeto autónomo, en cambio, desarrolla plenamente su subjetividad en la relación con los otros, construyéndose como sujeto único e irrepetible”. (p,22). Subyace una mirada política de la sociedad basada en la construcción del individuo en relación, que busca y necesita de los demás para desarrollarse. “La participación de los niños, familias, maestras y comunidad, (...) es un valor central y parte integral de la experiencia educativa (...) con protagonismo directo y explícito en la construcción del proyecto educativo y en la construcción del significado...” (Rinaldi, 2006,p.23)

Representa una postura socio-constructivista en tanto el aprendizaje supone un proceso en el que el individuo construye sus razones, atribuyendo significados a una realidad en permanente transformación. (Rinaldi, 2006).

La duda, la generación de conflictos pedagógicos, la experimentación, han generado, al decir de Carla Rinaldi, una política de la educación y el aprendizaje, basadas en la pedagogía de la escucha.

Ésta se opone a la idea de la educación como transmisión y repetición, reconociendo que los centros educativos son lugares propicios para la transmisión de valores culturales, pudiéndose reconocer a los niños como ciudadanos. Un lugar en el que "... saber e identidad se co-construyen y donde los procesos de aprendizajes se analizan siempre en relación con los otros". (2006,p.25)

Una propuesta que hace de la relación y la interacción su núcleo fundamental y que legitima la investigación como actitud permanente (Rinaldi, 2006), requiere de una actualización profesional constante. Al respecto Loris Malaguzzi (1993) en lo que fuera su última conferencia dictada en Washington D.C. recogida por Carla Rinaldi (2006), plantea la necesidad de refundar el término actualización profesional, trayéndolo a una dimensión existencial cotidiana. No supone la búsqueda de un saber predeterminado sobre el cual se adquiere una especialización. Actualización, en tanto capacidad del maestro para investigar, entendida ésta como el camino a nuevos universos de posibilidades. (Rinaldi 2006). "Investigación como el despliegue y el desarrollo de un suceso. Investigación como arte: la investigación se da cuando, como en el arte, se busca el ser, la esencia, el sentido." (Rinaldi, 2006, p.127). Investigación como cambio, ligado a la renovación, dimensiones indispensables para conocer e integrarse a los niños. En términos organizativos, supone aprender a trabajar juntos en una dimensión colegial, familias, niños, maestras, auxiliares. "La colegialidad no es la

suma de los pensamientos individuales, ni es un juego de mayorías y minorías, sino una dimensión interpretativa y proyectual, es un modo de pensar diferente, es una co-construcción” (Rinaldi, 2006,p.73).

Para Malaguzzi, la actualización como derecho individual, conlleva algunos componentes indispensables. (Rinaldi, 2006). Uno de ellos tiene que ver con las **condiciones de trabajo**, que posibiliten el despliegue de la capacidad de escucha, observación investigación y documentación, de lo que los niños hacen. Propone el trabajo en duplas de maestras para tener otro punto de vista desde donde poder mirar y una relación número niños, maestras acorde para este proceso. “Una cotidianeidad calificada que se recalifica continuamente por medio de la observación, interpretación, evaluación, que se modifica gracias a las acciones y reflexiones de los niños y adultos.” (Rinaldi, 2006, p74).

Actualización que requiere de un **tiempo y espacio** para interpretar los significados de lo que se produce. Para ello es prioritario dotar a las instituciones de tiempos donde las maestras puedan exponer y confrontar sus hipótesis sobre el proceso de los grupos. Un tiempo para que emerjan los conflictos socio-cognoscitivos, las convergencias y divergencias que el proceso de documentación permite analizar. (Rinaldi, 2006).

Participación de los padres, así refiere Malaguzzi a otro componente de la actualización, en tanto la comunicación con las familias contribuye a revelar las capacidades infantiles, que desde otros ámbitos

los niños puedan ir desplegando. (Rinaldi, 2006). "...los dotes no sólo de hijo propio, sino del niño y de los niños, resulten visibles, comentados e interpretados de manera conjunta". (Rinaldi, 2006, p.75). Escuchar las diferencias y confrontar los puntos de vista, con las familias se tornan en acciones fundamentales que permiten redefinir las dinámicas y contenidos del rol docente. La competencia, refiere aquí a la cualidad del maestro que lo muestran como una persona "intelectualmente curiosa, rebelde a un acercamiento consumista del saber: una persona que prefiere construir el saber junto a otros, en vez de consumirlo". (Rinaldi, 2006, p.76).

Todo ello pone en juego una postura y cultura relacionada con la interrogante, la incertidumbre, la sorpresa y el descubrimiento. Aspectos que cobran sentido a partir del despliegue de una pedagogía de la escucha, concebida como una propuesta de respeto de las competencias infantiles, que resignifican los contactos cara a cara entre adultos y niños. Escucha que va más allá de la capacidad de oír, sino como disponibilidad, como sensibilidad de todos los sentidos, que permitan captar los diferentes códigos expresivos de los niños. En este sentido mirar, tocar, oler, degustar forman parte del escuchar. (Rinaldi 1997). Sentidos que forman parte y caracterizan el proceso de participación y exploración del entorno de los niños pequeños, canales de aprendizajes que les permiten construir sentido y significado al mundo que los rodea. Escucha que supone darse tiempo, un tiempo mas allá del cronológico. En este sentido, el poder escuchar implica un saber escucharse a sí mismo. Escucha al

decir de Carla Rinaldi (1997) como verbo activo que interpela dando significados al mensaje y valor al que lo emite. Un tiempo interior que se compone del presente pero también del pasado y del tiempo futuro, un tiempo lleno de silencios. (Rinaldi, 2006).

Desde esta concepción es vital la generación de contextos expresivos desde los cuales los niños muestren su curiosidad y teorías sobre la realidad.

Escucha no significa ausencia de respuesta, silencio, sino que puede significar un comentario que estimule el diálogo, la exploración y búsqueda de sentido. (Rinaldi 1997). Escucha que se genera motivada por la curiosidad, el deseo, la duda e incertidumbre, de lo que se pretende conocer. Ello supone un profundo ejercicio de la pregunta como instrumento que permite el acceso a las representaciones que se van formulando entre adultos y niños.

Requiere de un proceso de documentación y registro de las expresiones y acciones de los niños, sobre la cual poder luego hipotetizar, brindando actividades para que éstos puedan seguir expresándose. (Rinaldi, 2006). La documentación desde esta propuesta puede ser entendida como la escucha visible, algunas de las huellas de la comunicación y producción de sentidos que se dan en el vínculo adulto-niño. (Rinaldi, 2001).

Cada fragmento que se registra, se encuentra saturado por la subjetividad de quien documenta, pero al mismo tiempo al compartirlo con otros, al interpretarlo se transforma en sujeto, como parte de un proceso colectivo de construcción de aprendizajes. (Rinaldi, 2001)

Pero la escucha también es vivencia y emoción, y estos registros son los que los niños de primera infancia tienden a captar con mayor significación, en tanto disponibilidad y postura adulta para conocer sus “voces”. Una escucha concebida de este modo tiene necesariamente que estar basada en una empatía o percepción sensitiva del mundo, de la otra persona. La empatía, en su sentido más básico, representa la comprensión de las experiencias, conductas y sentimientos de la persona, tal como ella las experimenta. Supone una apertura de carácter no evaluativo ante los distintos puntos de vista, valores, prejuicios e ideologías de uno u otro carácter, que la persona pueda ir manifestando.

Por ello la documentación no se circunscribe a las palabras y expresiones, sino que tiene que poder incluir las emociones que éstas despiertan al observador, sus procesos y construcciones.

La pedagogía de la escucha como mediador de contenidos entre mundo adulto e infantil, requiere entonces de un proceso de observación, documentación e interpretación, momentos o fases íntimamente relacionadas, donde la comunicación entre adultos y niños cobra sentido.

La pedagogía de la escucha nos invita a descubrir la singularidad y complejidad del desarrollo infantil en el encuentro de lógicas disímiles entre adultos y niños. Contribuye a eliminar el anonimato, otorgando voz, palabra y participación a los niños. (Rinaldi, 2006)

La participación entonces entendida como medio y como fin requiere de un proceso gradual e integral en relación con la formación de las personas, la construcción de ciudadanía, los mecanismos y los espacios de participación, donde los Centros de Educación Inicial cobran especial relevancia en el reconocimiento y legitimación de estos derechos.

2.3.2. DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y SU RELACIÓN CON LA PARTICIPACIÓN INFANTIL.

“Las organizaciones más capaces de enfrentarse al futuro no creen en sí mismas por lo que son, sino por su capacidad de dejar de ser lo que son, esto es, no se sienten fuertes por las estructuras que tienen, sino por su capacidad de hacerse con otras más adecuadas cuando sea necesario.” (Garín 2000, p. 37)

Tomando los aportes de Frigerio y Poggi (2000), la gestión educativa abarca un aspecto multirelacional donde intervienen dimensiones políticas, administrativas y profesionales. Las primeras hacen referencia a la posibilidad de brindar a la comunidad un servicio

educativo de calidad, lo administrativo tiene que ver con la eficacia en la utilización de sus recursos para garantizar un servicio acorde a sus propósitos y lo profesional resignifica la actividad de sus actores y su impacto en la calidad del servicio.

Cada institución se construye a partir de un primer contrato fundacional, que le otorga un sentido, una razón de ser a la institución.

Si pensamos en instituciones educativas que habiliten espacios participativos estamos con ello haciendo referencia a una cultura institucional democrática, basada en intercambios horizontales y en una distribución del poder.

En general aún en las organizaciones fuertemente verticalistas el poder no está en la cima, ya que los vínculos siempre se manifiestan a través de relaciones asimétricas de poder. Esto remite a la capacidad que tiene un actor de hacer prevalecer su posición en la vida institucional, de influir en la toma de decisiones, obtener reconocimiento, espacios, recursos, beneficios, cargos o cualquier otro objetivo que se proponga. (Friggerio, y Poggi, 2000).

Al respecto Gonzales, (2009) destaca la necesidad de que en contextos organizativos democráticos se genere una distribución del liderazgo, en la medida que todos puedan influir en los asuntos educativos, en función de su rol y experiencia.

Centra el rol de la Dirección en mantener la unidad en la organización, evitando que ésta se fragmente y parcialice en modalidades organizativas cuan islas con relativa independencia.

Establece dos grandes ejes sobre los cuales centrar su trabajo, uno referido a clarificar los valores principios y propósitos democráticos del Centro educativo, que permitirá marcar el rumbo de lo que se espera de la organización educativa. Conlleva a la generación de dinámicas y estrategias que permitan resignificar y trabajar estos contenidos colectivamente. El segundo eje tiene que ver con “el de articular y cultivar los proceso y condiciones organizativas” (González, 2009, p.52) para que lo acordado se pueda materializar y concretar. Alude a los procesos que permiten trascender lo enunciativo para poder llegar a una mayor coherencia entre discurso y praxis.

En instituciones cuya organización tiendan a un ejercicio democrático, la dimensión colectiva del trabajo docente se vuelve una prioridad para la gestión directiva y ésta tiene que ser evidente en el funcionamiento cotidiano. Esto marca una particular cultura organizacional, entendida como una cualidad relativamente estable, producto de las políticas que afectan a las instituciones y de las prácticas de sus miembros. Refiere al modo en que ambas son percibidas por éstos últimos, dando un marco de referencia para comprender lo que en ellas transcurre, orientando e influenciando las decisiones y actividades de quienes actúan en ella. (Friggerio y Poggi, 2000)

Toda cultura encuentra su razón de ser en un particular imaginario institucional. Éste se encuentra representado por “..el conjunto de imágenes y representaciones, generalmente inconscientes, que, producidas por cada sujeto y por cada grupo, se interponen entre el productor y los otros sujetos tiñendo sus relaciones, sean estas sociales, o de vínculos con el conocimiento.” (Friggerio y Poggi, 2000, p.37) Este imaginario no es estático, va a ir cambiando y adquiriendo características particulares en cada institución, en función del modelo de gestión que en ella se suceda, en la calidad y características de los vínculos entre los distintos actores instituciones, entre otros.

Los modelos de gestión resultan de la articulación de la propuesta que los directivos o responsables realizan para ir ajustando el mismo a las necesidades y posibilidades de sus miembros.

Los tipos de cultura institucional que destacan las mencionadas autoras, refieren a la institución escolar como, una cuestión de familia, como una cuestión de papeles o expedientes, y como una cuestión de concertación donde la negociación se convierte en su rasgo más hegemónico.

A los efectos de esta tesis nos detendremos en el último, por entender que éste guarda estrecha relación con la generación de una cultura democrática habilitante de espacios participativos. Desde este modelo de gestión se busca que sus individuos se reconozcan en la

pluralidad de intereses, propósitos y objetivos. El desafío para quienes ocupan cargos de gestión es lograr el equilibrio entre la diversidad de ideas y propuestas y poder trabajar juntos en el reconocimiento y validación de esa diversidad, que les permita cumplir con el mandato fundacional. (Friggerio y Poggi, 2000). El principal desafío tiene que ver con el poder transitar de manera productiva las “micropolíticas organizativas” que se generan producto de las distintas visiones, intereses, compromisos de los actores, en los conflictos que devienen del funcionamiento institucional. (Gonzales, 2003).

Las dinámicas micropolíticas tienen per se una fuerte carga valorativa, que se pone en juego en los procesos de toma de decisiones institucionales. Reflejan lo que cada uno entiende es lo mejor y hacia donde debe de orientar sus esfuerzos, individuales y colectivos. El principal desafío radica en abordar la dirección y orientación de las micropolíticas organizativas. En este proceso, adquieren particular significación la gestión de los conflictos que emana de la participación activa de sus miembros, así como el poder contar con órganos de decisión, dinámicas de discusión, de deliberación y contraste de ideas y concepciones que permitan llegar a negociar significados e implicaciones. (Gonzales, 2009). Por tal motivo, la negociación ocupa un lugar importante en la cultura institucional, donde sus actores se puedan sentir protagonistas de la gestión institucional. (Friggerio y Poggi 2000). Ese protagonismo se nutre de la representación e interpretación que cada

miembro realiza de los códigos institucionales, (leyes, reglas), por lo que la negociación se convierte en piedra angular para lograr estilos de gestión con énfasis democráticos.

Que un Centro educativo logre configurar una cultura organizativa democrática, que garantice dinámicas participativas para todos sus actores, familias, niños, personal docente y no docente, requiere atender las siguientes dimensiones en juego (Gonzales, 2009):

Circulación de Información: Poder garantizar una fluida comunicación inter e intrainstitucional, sobre los múltiples aspectos de la vida del Centro educativo. Supone explorar diversas formas de comunicación con familias, niños, personal docente y no docente, con otras instituciones, para estar en condiciones de habilitar intercambios pertinentes.

Clima de Confianza: que se construye fundamentalmente con acciones, donde se escuchan y respetan las opiniones. Supone la tendencia a explicitar las controversias en vez de ocultarlas o actuarlas defensivamente. Cada integrante de la organización se siente con el derecho de explicitar lo que siente y piensa.

Respeto a la diversidad: donde se aceptan las opiniones, se percibe el respeto por los demás y la valoración de sus experiencias. Si bien mantiene relación con la anterior, la diferencia radica en la posibilidad de reconocer y legitimar la diversidad en acciones concretas.

Sistematicidad de los procesos participativos: que permitan generar las condiciones institucionales para que se aborden los contenidos organizativos y curriculares necesarios.

En definitiva, se trata de que la participación del colectivo docente en este caso, no se circunscriba a aspectos organizativos, sino también del *currículum* que se pretende llevar adelante. En tal sentido, el desarrollo del *currículum* no debería según Ma. T. Gonzales (2003), ser una tarea individual, sino que debe contener una dimensión grupal, que recoja los acuerdos sobre qué valores, principios se sustenta, qué metodologías y recursos se cuenta para llevarlo adelante, de manera que responda a las particularidades del contexto.

La búsqueda por la promoción de prácticas innovadoras se convierte en uno de los ejes centrales del funcionamiento institucional, en tanto se puede construir con otros y desde las necesidades de los mismos las propuestas educativas, más allá del *currículum* prescripto.

Promover prácticas educativas innovadoras supone previamente la generación de condiciones para instalar una cultura sensible a los cambios, así como contar con el saber y capacidad para sostenerlos. (Neirotti y Poggi 2004). Supone generar las condiciones para hacer de la organización de los centros educativos un lugar para la educación. (San Martín y Beltrán 2002). Para lo cual es fundamental dotarlos de autonomía, que se vea reflejada en la elaboración de los proyectos

educativos, y la búsqueda democrática de consensos sobre los objetivos educativos a cumplir.

Furman y Shields (2003) expresan que la participación democrática tiene que trascender el plano dialógico y efectivizarse en acciones donde se rompen las barreras tradicionales del niño que aprende y docente que enseña. Resignifica el valor y sentido de las opiniones de los niños, que han de impregnar las opciones didácticas y contenidos a trabajar.

Desarrollar una cultura organizativa con un perfil democrático, supone entre otras cosas, revisar los procedimientos de gestión (administrativa, de recursos humanos...), así como los propósitos y valores educativos. Supone trabajar en las dimensiones institucionales de qué, cómo, por qué y para qué actuar. (Gonzales, 2009).

Conlleva también a pensar la comunidad educativa en su conjunto y pensar cuáles son los roles y sentidos de la participación de cada uno de los actores en ella, para garantizar el desarrollo de una cultura democrática en el Centro educativo. En tal sentido, resulta necesario poder pensar el lugar y papel de las familias en la promoción de la participación infantil, no solo en los espacios habituales de interacción cotidiana, sino en los diseños curriculares de cada Centro.

La idea de proceso permea la generación de una cultura institucional democrática, en tanto no es algo que se genere mecánicamente, sino que responde a una transformación progresiva de

sus actores. En este sentido, podemos relacionar las ideas antes esbozadas con el concepto de una organización que aprende como estadio que permite comprender su desarrollo organizacional.

“Si consideramos a la organización que aprende como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan.” (Garín 2000,p.37)

Las organizaciones que aprenden requieren de estructuras flexibles, donde la participación y la negociación tienden a ser los recursos más utilizados. Su principal característica proviene de su capacidad sistemática de aprender de sus errores y de institucionalizar los cambios. (Garín, 2000).

Consideradas de esta manera, las organizaciones educativas que aprenden, tratan de contextualizar sus propuestas, mantienen una significativa apertura a la comunidad, buscan la implicación de su personal, contribuyendo a transformar la realidad con la que trabajan. Innovación y cambio resultan claves en el aprendizaje organizacional del Centro educativo, en su búsqueda por responder a las necesidades de su comunidad. Una organización educativa que aprende, puede pensarse como tal, revisar sus relaciones, procedimientos, objetivos, prácticas, capitalizando su devenir que le permite existir.

3.DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

La Convención sobre los Derechos del Niño como documento de promoción de Derechos Humanos e instrumento jurídico internacional, plantea un impostergable desafío, considerar a los niños como sujetos de Derecho, reconociendo con ello la posibilidad de intervenir en las decisiones y acciones que los afectan. El reconocimiento y respeto de los niños en su calidad de participantes se refleja en todo el texto de la Convención, pero de manera particularmente específica el artículo 12 establece

“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”.

Este artículo constituye un derecho sustantivo, que enuncia la posibilidad de que los niños y niñas puedan ser protagonistas de su propia vida y no meros beneficiarios pasivos del cuidado y protección de los adultos. En tal sentido, desde la promulgación de la Convención han surgido una serie de movimientos y organizaciones que tienden a viabilizar este derecho ofreciendo a los niños y adolescentes espacios por fuera de sus ámbitos de socialización primarios (familia, Centros de Educación Inicial).

Organizaciones que tienden muchas veces a ofrecer un ejercicio de la participación desde una lógica adulto céntrica-discursiva (foros, parlamentos, elaboración de documentos escritos, campañas de concientización) desde los cuales los niños, planteen sus reclamos y necesidades. Esto ha llevado a que sólo los niños y en edad escolar y adolescentes puedan hacer uso de sus competencias para expresar desde esos espacios sus opiniones. Pero ¿cuanto se ha discutido, conceptualizado y en definitiva avanzado en la consideración de qué se entiende por participación infantil en primera infancia, desde los centros educativos formales?. ¿Qué significa que un niño de esta franja etarea pueda participar? Y aún más teniendo en cuenta que en los Centros de Educación Inicial los niños y niñas pasan desde 4 a 8 horas diarias, ¿cuánto ha transversalizado el derecho a la participación el diseño de las propuestas curriculares en la educación formal, para efectivamente habilitar espacios de participación en la primera infancia.?

Apreciaciones como estas son las que permiten delimitar el problema de investigación que sintetizo en la siguiente interrogante ¿cuáles son las condiciones necesarias para garantizar el desarrollo de la participación infantil en primera infancia, en los centros educativos formales.?

Como fuera expresado, la participación tiene que ver con los procesos de construcción de ciudadanía, siendo los Centros Educativos

espacios de especial significación para los niños y niñas, en el desarrollo de la misma.

Esta investigación constituirá un primer acercamiento que permitirá comprender mejor la complejidad y especificidad de la participación infantil en primera infancia, desde la experiencia lleva adelante por un Centro de Educación Inicial.

3.1.PREGUNTAS QUE PRETENDE RESPONDER EL PROYECTO

¿Qué singularidades adquiere la participación infantil, en el Centro de Educación Inicial seleccionado?

¿Cuáles son las condiciones vinculares, institucionales, actitudinales que permiten favorecen el desarrollo de la participación infantil en este centro educativo?

¿Qué relación existe entre las concepciones de infancia y participación infantil que tienen los maestros y el desarrollo de modalidades de participación infantil?

¿Qué habilidades y competencias, (actitudinales y técnicas) del maestro son las que habilitan procesos participativos?

¿Qué características presenta el vínculo maestro-niño, cuando se presentan modalidades de participación infantil en la primera infancia?

Objetivo General:

- Identificar y analizar las condiciones que favorecen el desarrollo de la participación infantil en un Centro de Educación Inicial Público.

Objetivos Específicos:

- Analizar la relación entre las concepciones que tienen las maestras acerca de la infancia y de la participación infantil, y el desarrollo de la misma en el Centro Educativo.
- Caracterizar y analizar las particularidades de la participación infantil en este Centro Educativo.
- Conocer las habilidades y competencias del maestro promotoras de procesos participativos.
- Identificar y analizar las modalidades vinculares adulto – niño, y su incidencia en el desarrollo de la participación infantil.
- Caracterizar y analizar las condiciones institucionales promotoras de modalidades participativas en este Centro de Educación Inicial.

4.METODOLOGÍA.

Se trata de una Investigación cualitativa de alcance exploratorio que busca describir, comprender y profundizar en torno a un campo de conocimiento del que se cuenta con escasa producción científica.

A través de este estudio se buscó al decir de Pilar Baptista, Carlos Fernández y Roberto Hernández,

“obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes, (sus emociones, prioridades, experiencias, significados, y otros aspectos subjetivos (...) las interacciones entre individuos y grupos ... En este sentido la investigación cualitativa se basa más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas”. (Hernández y otros, 2010, p.9).

De esta forma los datos recogidos se constituyen en “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (Hernández et. al. 2010, p.9). Consideramos relevante esta elección ya que la investigación cualitativa tiende a centrarse en la comprensión del significado de las acciones de los individuos y sus instituciones, en la cotidianeidad en la que éstos transcurren y por su carácter interpretativo intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les asignen. (Hernández et al, 2010).

Se pretende con la misma contribuir desde un conocimiento contextualizado a nuestra realidad, en una temática sobre la cual existe un escaso desarrollo de investigaciones.

Se trata de un Estudio de Caso elegido bajo el criterio de muestras de casos extremos (Crewell, citado por Hernández 2010), ya que esta institución por su propuesta pedagógica inició en el año 2006 un proceso de cambio en la concepción de sus prácticas y proyectos pedagógicos, identificándose como una institución desde la cual se pretenden llevar adelante propuestas participativas con la comunidad escolar. Este Centro es considerado por la ANEP, según datos aportados por el Monitor educativo 2011, de contexto muy desfavorable, estando emplazado en la periferia de Montevideo.

Llego a este Centro a través de las actividades de extensión universitaria que desarrollo como docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.⁸

⁸ Estas actividades se implementan desde el Servicio de Educación Inicial, ahora Programa de Primera Infancia y Educación Inicial del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano. En el año 2010 se cuenta con un grupo de 6 estudiantes, que se insertan desde el Servicio de Educación Inicial, opción Investigación, a trabajar desde la modalidad de seminario desde Junio a Agosto tomando contacto con el proyecto de investigación. Durante los meses de setiembre y octubre realizan 2 visitas al Centro educativo a los efectos de realizar observaciones participantes, material que fuera incluido en el presente análisis

En este marco sobre fines del año 2008 se toma conocimiento de que éste Jardín viene desarrollando una propuesta pedagógica con un fuerte énfasis participativo.

Se mantienen reuniones con el equipo director en primera instancia y luego con el colectivo docente de la institución a los efectos de presentar el proyecto de investigación y contar con su aprobación para la realización del trabajo de campo. En la presentación del proyecto se especifica las características del trabajo de campo, instancias de observación y entrevistas, así como el tratamiento de la información. Se acuerda que una vez concluida la investigación se socializarán los resultados a los integrantes del Centro a los efectos de obtener insumos que permitan retroalimentar su proyecto educativo.

Una vez obtenida la aprobación del Centro educativo se realizaron las gestiones con la Inspección Nacional de Educación Inicial para obtener los abales correspondientes. Concluido este proceso en Octubre del año 2008 se comienza con las instancias de entrevistas.

4.1. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO EDUCATIVO.

Es un Jardín de Infantes que funciona en tres turnos, dos de tiempo simple (4hs) matutino y vespertino y un tiempo completo de 8hs.

Atiende a una población de 480 niños, contando para ello con 17 maestras, 4 auxiliares de sala, de las cuales tres cumplen funciones fijas en los niveles de 3 años y una rotativa en tiempo completo que alterna entre los grupos de 4 y 5 años. Posee dos auxiliares de Servicio y 2 Cocineras. El equipo Director esta integrado por una Secretaria de 4hs y una Directora.

Como muestra el siguiente cuadro, tres maestras corresponden a nivel 3, siete maestras a nivel 4 y siete maestras a nivel 5.

Cuadro 2. Cantidad de grupos por Turno y Nivel.

| | Equipo Director | Nivel 3 | Nivel 4 | Nivel 5 |
|------------------|-----------------|---------|---------|---------|
| Turno Matutino | Directora | 1 | 2 | 2 |
| Tiempo Completo | | 1 | 3 | 3 |
| Turno Vespertino | Secretaria | 1 | 2 | 2 |

4.2. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

4.2.1. ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Se optó por una entrevista en profundidad semiestructurada con preguntas iniciales lo suficientemente abiertas que permitieron a los entrevistados expresar sus experiencias, perspectivas y opiniones, sobre

el tema de investigación. Durante las mismas se fueron introduciendo nuevas preguntas que permitieron profundizar sobre el contenido de la teoría subjetiva (Flick, 2007) que los entrevistados tienen del problema de estudio.

“La expresión teoría subjetiva se refiere al hecho de que el entrevistado tiene un caudal complejo de conocimientos sobre el asunto en estudio. Este conocimiento incluye supuestos explícitos e inmediatos y que él puede expresar espontáneamente al responder a una pregunta abierta.” (Flick, 2007, p.95)

Las entrevistas se realizaron en el local de la Facultad de Psicología. El tiempo de duración de cada entrevista varió entre los 60 y 120 minutos. Fueron registradas mediante grabación de audio digital, y luego transcritas textualmente para su análisis.

Se entrevistaron inicialmente a las 3 maestras referentes de los grupos de 5 años de tiempo completo y a la directora del Centro. Luego se continuó con las 3 maestras de tiempo completo, y una maestra de tiempo simple que por su antigüedad en la institución y conocimiento de la propuesta se consideraron informantes calificados relevantes.

Durante el proceso de realización de éstas entrevistas (octubre 2008) se decide incorporar a una docente de tiempo simple, ingresada hace un año a la institución para conocer las representaciones y experiencias de trabajo de personas con diferente antigüedad, formación e inserción institucional en el Jardín. De esta manera se obtienen un total de nueve entrevistas que representan a todo el personal docente de

Tiempo Completo (siete) y una maestra de Tiempo Simple y la Directora del Jardín.

El siguiente cuadro permite visualizar el personal entrevistado.

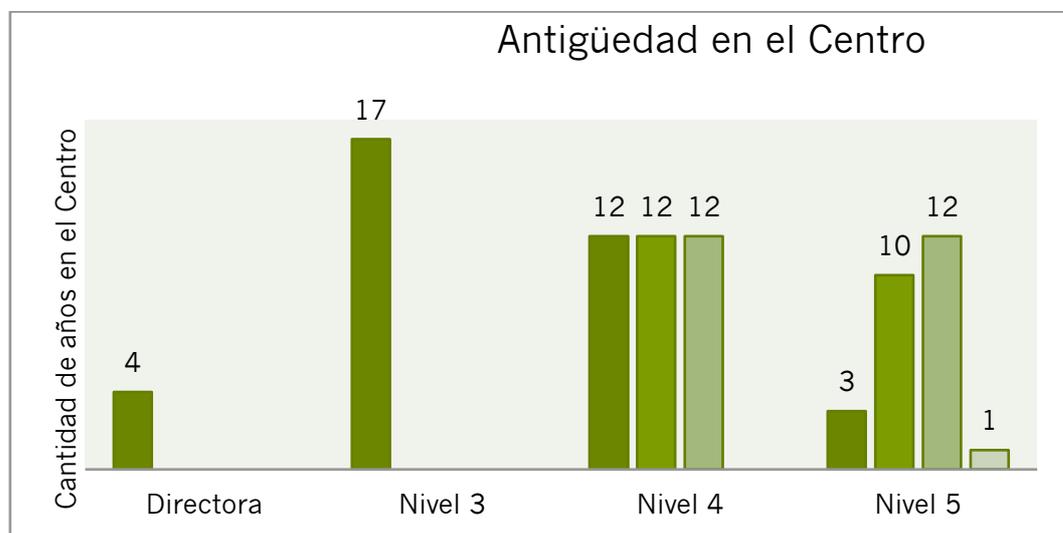
Cuadro 3. Personal entrevistado.

| | Equipo Director | Nivel 3 | Nivel 4 | Nivel 5 |
|------------------|-----------------|---------|---------|---------|
| Turno Matutino | Directora | 1 | 2 | 2 |
| Tiempo Completo | Secretaria | 1 | 3 | 3 |
| Turno Vespertino | | 1 | 2 | 2 (1) |

(1). Corresponde a la maestra entrevistada en turno simple.

El personal auxiliar de la institución y los maestros de tiempo completo son los de mayor antigüedad. El siguiente cuadro permite visualizar la antigüedad en el Centro del personal entrevistado. La Directora cuenta con 4 años de antigüedad en el Centro, mientras que la maestra de nivel 3 posee 17 años, las de nivel 4 con 12 años y las de nivel 5 con 1, 3, 10 y 12 años.

Cuadro 4. Antigüedad en el Centro



A través de las entrevistas en profundidad se buscó una comprensión del sentido que las maestras asignaban a su quehacer docente en relación a la participación infantil.

Se indagó sobre su concepción de, infancia; de Educación Inicial; de participación infantil en las edades que trabajan; las demandas profesionales que exige el cumplimiento de procesos participativos; las características del vínculo adulto – niño habilitante de esos procesos; y sobre cómo es trabajar en este Jardín.

4.2.3.OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Como instrumento etnográfico privilegiado, la misma permite “obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan el mundo (...) permite al investigador verificar si los participantes hacen lo que creen (o cree el investigador) que hacen.” (Goetz y Le Compte, 1984 p.126).

Marshall y Rossman (1989) definen la observación como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado" (p.79).

Las observaciones facultan al observador a describir situaciones existentes usando todos los sentidos, proporcionando una "fotografía escrita" de la situación en estudio.

El campo es la realidad social que pretende analizarse a través de la presencia del investigador en los distintos contextos (o escenarios) en los que esa realidad social se manifiesta. (Guasch 1997).

El campo tiene siempre diversos escenarios, aunque la relevancia de los mismos para la comprensión del fenómeno social no siempre es la misma. Entendemos por escenario los diferentes contextos en los que la realidad social se manifiesta.

Para nuestro estudio se concurrió al centro con una frecuencia quincenal durante el período 2009 y 2010. Los escenarios que

estructuraron las instancia de observación de campo fueron la entrada y salida del Jardín, el trabajo de niños y docentes en sala o los espacios destinadas para ello, recreo y tiempo libre de los niños en la institución, espacio de comedor, salas docentes, talleres con familias.

El registro se realizaba simultáneamente a las actividades de observación o inmediatamente al salir de los espacios de trabajo, contando para ello con una sala en la institución para realizar dicho registro. El tiempo de permanencia en el Centro fue en promedio de 4 hs.

El siguiente cuadro muestra la cantidad de observaciones realizadas por escenario, recogidos durante el trabajo de campo.

Cuadro 5. Registro de observaciones por escenario.

| | |
|--------------------------|-----------|
| Entrada al Centro | 15 |
| Comedor | 9 |
| Sala | 32 |
| Patios | 25 |
| Salida del Centro | 10 |
| Salas Docentes | 22 |
| Otros⁹ | 12 |

⁹Refiere a instancias de observación en los corredores del Centro, en la dirección, en la sala de medios audiovisuales, sala de psicomotricidad, talleres con Familias.

Del total de observaciones realizadas se seleccionaron para el análisis, aquellas que contenían información relevante al problema de investigación.

Se construyó previo a la ida a terreno una guía de observación que sirvió de ordenador inicial identificando 5 dimensiones posibles de ser observadas en la interacción cotidiana de los actores en el Centro. (ver anexo).

4.3. TÉCNICA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Se realizó un análisis de contenido de las entrevistas y de las observaciones participantes, utilizando como herramienta informática el software AtlasTi.

En la primera etapa de codificación se tomaron los ejes de análisis contruidos en función de los objetivos de la investigación : concepción de Infancia, concepción de participación Infantil, concepción de Educación Inicial, vínculo niños-niños, vínculo niño-adulto, condiciones institucionales.

Se identificaron también expresiones referidas a nuevos ejes no previstos a saber: transformaciones en el rol docente, vínculo familia - Jardín, concepción de adulto.

En una segunda etapa se trabajó al interior de cada uno de estos ejes buscando comprender la construcción de sentido que los participantes hicieron en cada uno de éstos.

Se realizó una nueva codificación valorando el significado que aparecía en todos los registros analizados, como relevante tanto sea por la primer asociación o explicitación que emergía como respuesta, así como por la mayor frecuencia y/o intensidad. A partir de esta nueva codificación se construyeron las categorías a través de las que los participantes en la investigación dieron sentido a sus concepciones de infancia, participación Infantil, concepción de Educación Inicial, vínculos niños-niños, vínculo niño-adulto, condiciones institucionales, transformaciones en el rol docente, vínculo familia - Jardín, concepción de adulto.

En algunos de estos ejes el proceso de construcción de las categorías emergió con mayor facilidad. A modo de ejemplo, la concepción de infancia aparece claramente identificada por tres categorías que le dan sentido a la misma, a saber, la infancia como sujeto de Derecho, como sujetos con potencial a desarrollar y una última que los liga a una etapa oportuna para el aprendizaje.

En el trabajo con otros ejes el proceso de construcción de las categorías insumió una mayor complejidad. En tal sentido, para construir las categorías en torno a Participación infantil, fue necesario primero

visualizar qué entendían las maestras por participación infantil, sus condiciones previas, las características del vínculo niño - adulto que la habilita, los resultados de la participación y lo que entienden por pseudo participación.

En una tercera etapa del análisis se trianguló la información de las entrevistas y aquella recogida en las observaciones.

Los datos de las observaciones son analizados en función del año en que la información fue recogida, de tal forma de mantener el sentido procesual de los mismos. En tal sentido se analizaron los datos recogidos en los primeros dos meses de año lectivo, mitad de año y próximos a fin de cada año.

La triangulación de los datos se realizó comparando la información procedente de las observaciones, con las categorías emergentes del análisis de las entrevistas; identificando con ello, algunas contradicciones, distancia entre el discurso y la práctica, confirmaciones e ilustraciones.

Finalmente se realiza una interpretación de la información analizada en diálogo con el marco teórico. Ello permitió comprender las particularidades de la experiencia en este Centro, sobre el problema de investigación, así como identificar algunos indicios que permiten resignificar algunos aspectos desde la teoría.

5.RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1.CONCEPCIÓN DE INFANCIA

Una de las primeras preguntas que me formulé para el abordaje del problema de investigación refería a conocer cuáles eran las concepciones de las maestras sobre la noción de Infancia, para desde ahí poder comprender algunas claves de la participación infantil. Partíamos del supuesto que si las maestras tenían una concepción de infancia como sujeto de derecho, la misma daría mayores posibilidades al desarrollo de prácticas educativas participativas.

A continuación describiremos y analizaremos las ideas que las maestras expresaron en torno a la noción de infancia. Esta categoría vamos a dividirla en tres subcategorías que se encuentran en estrecha relación. La primera hace alusión a la expresión de los **niños como sujetos de derecho**, una segunda refiere a los mismos en tanto **sujetos con potencial a desarrollar** y una última que los liga a una concepción de **etapa oportuna para el aprendizaje**.

Con relación a la primer subcategoría, las maestras manifiestan que el niño,

“Es un sujeto activo, pleno de Derechos, no siempre reconocidos.”¹⁰. (Maestra Nivel 4).(MN4).

“Es una persona, que tiene intereses y necesidades quizás distintas a la del adulto, pero que tiene derechos y obligaciones igual que un adulto”. (Directora). (D)

Estas expresiones transmiten la imagen de un **sujeto pleno**, portador de todas las facultades humanas, las que hay que poder reconocer, descubrir, poder acceder.

“(...) ni a los niños ni a los viejos la gente los escucha, escucha en serio, ¿qué quiero decir? tienen una soledad bien inquieta”.(MN4).

La imagen de la niñez con características propias y diferentes a las del adulto, se presenta ante éste con claves no siempre diferenciales. Por un lado, es reconocida como diferente al adulto, pero a su vez asimilada en sus derechos, obligaciones, incomprendimientos y padecimientos a la realidad adulta.

“A veces hay niños que son más cerrados que otros, simplemente porque no les gusta hablar, no les gusta contar sus cosas. Creo que a los adultos nos pasa más o menos lo mismo, algunos somos más abiertos, otros más cerrados (...) todos tenemos nuestros tiempos y nuestros derechos, los niños los suyos y los adultos los nuestros”.(MN4)

¹⁰ Se decide incorporar las expresiones de los participantes no solo a modo de ilustración, sino sobre todo como estrategia de validez del análisis realizado.

La mayoría de las expresiones esbozadas en las entrevistas coinciden con los planteos de la CDN, en tanto el niño es reconocido como sujeto de derecho, con una capacidad particular para expresarse. Las maestras ponen especial énfasis en el derecho que los niños tienen a expresar sus ideas, sentimientos, a comunicarse.

“Si los escuchamos, en sus palabras, juegos, por los medios que ellos tienen, con lo que nos transmiten con sus caritas, sus emociones, ellos tienen mucho para decirnos y ahí vemos nosotros qué hacer con todo eso como maestras”.(MN5)

En este mismo sentido, la ceremonia de fin de cursos en el año 2009, permite visibilizar las expresiones antes esbozadas que ligan a los niños como sujetos de derecho. En ese marco, luego de haber terminado el acto protocolar la Directora en las escaleras de acceso al Jardín toma el micrófono y se dirige a las familias que colmaban el patio de entrada:

“Bueno ahora que terminamos el acto protocolar, vamos a lo que para nosotros es lo más importante, hoy termina una generación de niños, que dejan el Jardín y pasan a la Escuela, los más grandes, los amigos de 5 años (...) Para eso vamos a darle a quien quiera tomar el micrófono y nos cuente cómo se siente, o que cosas estuvo aprendiendo estos años aquí, que nos cuenten lo que quieran...”

Niña . (Na) (luego de que por unos instantes el micrófono esté en la mano de una de las maestras de 5, con cierta timidez, lo toma)

Yo estoy contenta de que voy a ir a la escuela, vamos a ir con algunos amigos que me hice acá,... te voy a extrañar (diciendo el nombre de su maestra).

Familias (F) : Ah!!!!!!!(con tono emocional profundo)

Na. Yo estoy contenta porque voy a ir con (nombra una niña) a la escuela con túnica y una mochila grande!!!.

F: Ah!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!Emocionadas

N: Yo aquí aprendí muchas cosas, las letras, a jugar, canciones, me hice muchos amigos...

N: (se lo nota angustiado y con voz fuerte y temblorosa) para mí....para mí... el Jardín fue muy importante, yo aprendí cosas muy importantes aquí y voy a extrañar mucho a mis maestras y amigos. Son muy importantes para mí!!! (Nombrando a las maestras y algunos niños y se pone a llorar, siendo abrazado por su maestra y algunos compañeros)

Familias: Ah!!! Aplauso!!!” (Observación Diciembre 2009)

Durante los 30 minutos que duró esta instancia pensada desde los adultos, pero no preparada con los niños, se podía percibir que ellos eran protagonistas. El reconocimiento de que este momento era particularmente significativo para ellos y sus familias, ubica la idea de un niño que como tal tiene cosas importantes para decir, expresar y compartir y que hay que brindarle la oportunidad de que efectivamente lo pueda hacer.

Durante las observaciones del espacio áulico surgen también representaciones que permiten visibilizarlos como sujetos de derecho. El recurso de la pregunta tiende a ser el más utilizado:

“Maestra. (M) “A ver que están haciendo ahí. (con tono de reto)

Niño: Es que X me decía que este avión que hice está mal, no puede volar y yo le digo que así está bien”.

Observador: Un grupo de niños se suma a la discusión.

M: A ver pensemos juntos si ese avión puede o no volar?. ¿Qué necesita un avión para volar?

N: Alas,

N: Ruedas

N: Yo sé hacer un avión ¿ podemos hacerlos y tirarlos?

M: bueno vamos a hacer algo, quienes sepan hacer los aviones vamos a juntarnos con compañeros que aún no lo sepan, vamos a salir afuera al patio de atrás y vamos a averiguar por qué pueden volar algunos y otros no?. Les parece?

Grupo: Si!!!!!! “Observación, sala Agosto 2010)

Aquí no sólo se percibe la consideración de las opiniones de los niños como relevantes, sino que se comparte el derecho y la posibilidad de tomar decisiones sobre sus intereses.

Las maestras identifican también el derecho del niño a ser cuidado, protegido y estimulado,

“...un niño que tenga primero que nada sus necesidades básicas satisfechas, eso es lo primero y después un niño que tenga acceso a la era digital, que tenga libros, juguetes que tenga posibilidades de salir, de salir, de pasear, conocer.” (D)

A pesar de que implícitamente casi todas las maestras reconocieran en su discurso al niño como sujeto de derecho, sólo dos maestras fueron las que hicieron referencia a la CDN. Esto refuerza los planteos realizados por Gabriela Etchebehere (2010) en cuya investigación la Convención no era reconocida por parte de las maestras, ni utilizada como instrumento que pudiera orientar las prácticas educativas.

Si bien está presente la concepción de niño como sujeto de derecho, también podemos percibir vestigios de otras concepciones que

mantienen su correlato, con lo que fue el desarrollo de la categoría de infancia a lo largo de la historia.

Como vimos en el marco teórico la construcción de la categoría de infancia atravesó un largo proceso desde su invisibilización, diferenciación y consideración como categoría social que le permitiera su reconocimiento como sujeto de derecho, (Aries 1977, Donzelot 1990, Nardowski, 1994).

A pesar de los avances evidenciados no se excluye la posibilidad de que en la actualidad coexistan diversas conceptualizaciones sobre qué es un niño y que este proceso histórico se reproduzca en las construcciones de quienes hoy trabajan en relación directa con ellos.

De hecho en el discurso de las maestras y aún cuando se concibe a los niños como sujetos de derecho, se percibe la existencia de nociones que ligan la construcción de la categoría de infancia a la pureza e inocencia, (Aries 1977) reflejada a través de expresiones que significan a la misma como una etapa signada por la felicidad. Al respecto expresa una maestra,

“un niño es alguien que juega, que está feliz, (...) para mí eso es un niño”.(D) “Me parece que no debería de pasar eso de la tristeza en los niños, pero uno la ve.”(MN4).

“(...)como esa misma inocencia de ellos como que les permite transmitir de una manera mucho más fácil las cosas y que uno a veces por ser adulto no las puede trasmitir así con esa total sinceridad, ¿no?”(MN5).

“los niños están llenos de amor para dar, aún el que le toca vivir cosas espantosas!!!”(MN5).

Quedan esbozadas aquí imágenes de los niños similares a las transmitidas por Aries (1997) en el Siglo XI como representantes del amor y de la inocencia inmaculada.

El hecho de que la infancia sea asimilada a una etapa de felicidad, juego y placer, velan las situaciones de violencia.

“Creo que uno antes, no sé si no se sabían tantas cosas o que no pasaban. Pero creo que uno antes tenía la idea de ay! qué lindo, un nenito! de niño feliz, la idea de que un niño no tiene problemas”(MN5).

“Un niño debería ser siempre feliz, sin tener que... como vemos a veces en televisión que trabajar o hacer cosas que no están acordes a su edad”. (MN4).

Las situaciones de vulneración de derechos en la infancia permiten significar la existencia de sus derechos, al contrastar esta representación de un niño que debe ser feliz, imperturbable, con un mundo adulto que se muestra por momentos amenazante.

Estos planteos mantienen estrecha relación con la segunda imagen de niño que expresa Sausan Burshan (2006) con relación a una concepción de infancia como una etapa buena, pura, que hay que proteger y garantizar su desarrollo; donde el mundo adulto se presenta como amenazante, visión tutelar que muestra la concepción de un niño que por su indefensión hay que cuidar. Este aspecto puede explicarse en el hecho de que las maestras trabajan con una población de niños y

familias que vive situaciones de vulneración de derechos, con evidentes dificultades para satisfacer algunas necesidades básicas.

De modo que la noción de infancia como sujeto de derecho fue la que más tensiones y por momentos contradicciones en el discurso generó.

Al respecto, una maestra luego de estar esbozando una serie de ideas relacionadas al respeto del niño como tal y a su condición de sujeto de derecho, expresa,

“y sí, no digo como madre, si algún día necesita una palmada... bueno, eso viene dentro del tema familiar.”

Castigo que permite corregir desviaciones infantiles, potestad adulta que aparece admisible a las familias, pero que también se hace imponer a través de expresiones de descontrol en algunas maestras que ante la impotencia para comprender algunas acciones o expresiones de los niños reaccionan desde un ejercicio autoritario del poder.

“no me interesa lo que quieras, ahora te vas a la dirección a ver si aprendés a calmarte”. (Observación sala, Octubre 2010)

Otra maestra que venía desplegando ideas relacionadas sobre cómo tomar en cuenta las opiniones de los niños en el diseño curricular, plantea,

“nosotros tenemos que tener mucho cuidado, mucho cuidado, porque amoldamos niños para el futuro”.

Acciones y expresión éstas que reflejan un estado de transición y transformación en la coexistencia de diferentes concepciones sobre la infancia.

Avanzando en la segunda subcategoría dentro de la concepción de infancia, las maestras transmiten además la idea de un niño con potencialidades, en desarrollo.

“Llega un momento en que se despierta, en que hacen un clic y te va a informar o te va a registrar.”(MN5).

“... que está en proceso de crecimiento, de desarrollo, que es...un niño, es una persona que tiene como...actualmente se habla, de que tiene un potencial a desarrollar”.(MN5)

Dentro de estas potencialidades, se destacan las ideas relacionadas a la **autonomía**,

“Me parece que el niño naturalmente de por sí, si uno lo dejara, sería totalmente autónomo y que a veces es uno mismo, no digo solamente los maestras, si no los adultos en general que van poniendo como esas trabas de eso no se dice, eso no se hace”. (MN5.)

Nuevamente aparece en el esbozo de una concepción de infancia la dificultad del adulto en el reconocimiento de las potencialidades de los niños. Pero, ¿por qué surge con recurrencia esta dificultad?. En un sentido, éstas parecen estar orientadas por aspectos formativos. Al respecto una maestra expresa,

“una postura que tomamos los adultos es también por desconocimiento de las leyes del desarrollo, de cómo son capaces

de pensar, de los intereses, de lo que los niños pueden hacer a estas edades” (MN4).

A su vez aparece la perspectiva antagónica desde algunas maestras (con más de 10 años de ejercicio profesional) que tienen una postura que tiende a articular la teoría y la práctica de manera diferente, pudiendo cuestionar la primera en función de sus experiencias. En este sentido una maestra expresa,

“que los niños vayan probando también, no dar por hecho de que esto podés, esto no podés...porque a veces es como que está muy marcado esto de que este niño con esta edad tiene estas características y a veces uno ve también que los niños a esta edad pueden otras cosas.” (MN4).

Esto abre un nuevo campo de problemas en tanto cuánto y cómo las concepciones de las teorías del desarrollo pueden habilitar u obturar la posibilidad de pensar las capacidades infantiles, su autonomía y desarrollo. En tal sentido, la última apreciación esbozada por esta maestra se aproxima a los planteos de Hojholt, (2006) en tanto el desarrollo no supone solamente asimilar o reproducir aquello que se les presenta a los niños, sino que debe ser entendido a partir del vínculo con los otros, donde la participación permite identificar potencialidades y capacidades singulares en cada niño.

En estrecha relación con estos aspectos, las concepciones que ligan a los niños como seres signados por la incompletud y la carencia de

racionalidad adulta (Rousseau 1762) parecen haber dejado sus huellas, desde las cuales se hace difícil construir nuevas herramientas en el vínculo niño – adulto.

“como que si fueras niño o anciano significaría carencia de lucidez y de capacidad para entender cosas pero de lo más triviales, ¿no? Es una carencia bien importante. Me pongo también en actitud tratando también de revertir un poco eso, de ser un poco quien escucha en serio, que es todo un desafío. Darle valor a lo que los niños dicen, es todo un desafío. ¿Quién es capaz de oír.?”. (MN4.N).

Como veremos más adelante la escucha se convierte en el principal desafío a la vez de instrumento, que permite en este caso, reconocer al niño como persona desde sus potencialidades.

Diversas son las expresiones que tienden a identificar la potencialidad que los niños muestran en **expresar sus emociones**,

“lo que sienten te lo dicen”.(MN4).

“ (...) el llegar a que hablen no sólo desde el juego, del cariño, del afecto, de tocarte y abrazarte, y después viene lo otro por añadidura...lo que es aprender, y el potencial de aprender lo tienen...” (MN4)

Por último y en estrecha vinculación con la anterior la tercer subcategoría en la construcción de la noción de infancia que tiende a presentarse con mayor intensidad en las maestras, mantiene relación con la idea de ser ésta una etapa del desarrollo propicia para el despliegue de aprendizajes. Si bien podría ser entendida como una dimensión de la categoría anterior, en el discurso las maestras tienden a significarla en

última instancia como producto del reconocimiento de los niños como sujetos de derecho y potencialmente competentes. Como si primero fuera necesario primero reconocer a los niños en su condición de tal, para luego poder específicamente centrarse en su competencia cognitiva. En referencia a ello expresan,

“Es una persona que está en una etapa de aprendizaje de todo, de toda la cultura en la cual está inserto (...).las normas, los valores, todo eso lo está adquiriendo a través del juego.”(D).

“Por más que ellos tengan graves problemas, vos tenés que darle, tenés que apoyarlos, tenés que buscar ese aprendizaje.” (MN3).

Un aprendizaje que como expresan algunas maestras intenta,

“la autonomía, la interacción y la creatividad, como pilares básicos de lo que trabajábamos con los niños”.(MN3).

Al mismo tiempo la capacidad de asombro que despiertan algunas expresiones de los niños en las maestras, refleja la posibilidad de éstas de considerarlos como un sujeto diferente, pero a la vez tienden a poner en tela de juicio las apreciaciones antes esbozadas, que lo muestran como un niño capaz de ser co-constructor de conocimiento, identidad y cultura (Sausan Burshan, 2006).

“Estás como asombrándote de sus respuestas y ocurrencias, hay momentos que no sabes para donde agarrar, te sorprenden!!”(MN5).

En una instancia de observación una maestra que se había centrado en la entrevista en una imagen de niño con potencialidades, me intercepta en el patio y dice:

“Mirá, cuando puedas pasá por la sala. Los chiquilines hicieron unos trabajos impresionantes, yo estoy deslumbrada!!!. Luego de la sala me quedé pensando en el libro que dejaste, me quedé mirando unas producciones y esta vez les dejé elegir a ellos y salieron unas cosas impresionantes, me quedé asombrada de lo que ellos, solos lograron”.(Observación Octubre 2010).

Asombro que revela la emergencia de algo inesperado, impensado, no representado a pesar de que discursivamente pudo ser enunciado.

Más allá de la influencia y relación que tengan las concepciones de infancia en la habilitación de espacios de participación infantil, desde esta investigación se pretendió también visualizar algunas competencias y habilidades docentes promotoras de procesos participativos.

5.2.HABILIDADES Y COMPETENCIAS DEL MAESTRO PROMOTORAS DE PROCESOS PARTICIPATIVOS.

“Un maestro como decía Loris Malguzzi, que a veces sea el director de cine, otras el guionista y, algunas veces el apuntador. Que sea suave y malhumorado, que sea el electricista, el que distribuye los colores y que incluso sea el público: que mira, que a veces permanece mudo, emocionado; que a veces juzga con escepticismo y otras aplaude con entusiasmo.” (Rinaldi 2006, p.98)

Con el objetivo de poder comprender los aspectos que se movilizan en el vínculo adulto-niño en los procesos participativos, nos preguntamos al inicio, qué habilidades y competencias, actitudinales y técnicas del maestro son las que habilitan procesos participativos.

En este sentido, el proceso de transformación que las maestras en este Centro vienen transitando en el ejercicio de su rol, impacta específicamente en el vínculo entre ellas y los niños, generando una serie de cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la habilitación de la participación infantil tiende a orientar las prácticas educativas.

5.2.1. TRANSFORMACIONES EN EL ROL DOCENTE HABILITANTES DE PROCESOS PARTICIPATIVOS

Las maestras en este Jardín significaron como un punto de inflexión en el ejercicio profesional, el poder posicionarse de una manera diferente ante los niños desde el rol, por lo que nos pareció relevante comenzar este aparatado con algunas especificidades de lo que hemos dado en llamar, transformaciones en el rol docente habilitantes de procesos participativos. De la misma se van a ir desprendiendo algunas de las competencias y habilidades requeridas para habilitar procesos participativos. La resignificación y conciencia del cambio en el ejercicio del rol nos permite pensar en los aspectos que se movilizan ante los procesos de actualización y formación de este cuerpo docente.

Una de las primeras dimensiones que la mayoría de los maestras identifican como un cambio que movilizó estructuras, y que hizo cuestionar su rol, refiere a la problematización de la **concepción de aprendizaje** que subyace en sus prácticas. Dice una maestra,

“que el niño pueda elaborar los por qué, de que el niño pueda elegir lo que quiere aprender y no sólo lo que yo quiera que él aprenda y lo importante es que no sólo yo elabore el currículum, sino que él lo elabora conmigo y ese creo que fue el verdadero cambio, para mi fue y es lo más impactante”.(MN5)

El ejercicio de una modalidad docente que habilita la participación de los niños, se reconoce en algunas de las concepciones teóricas referidas al aprendizaje y opciones didácticas de las maestras en su

proceso de formación, pero la oportunidad de posicionarse de manera diferente en la práctica, pareciera que les permite lograr un mayor nivel de articulación entre éstas. En este sentido la teoría adquiere valor de tal para significar la práctica educativa, a partir del reconocimiento de las necesidades de los niños. Una maestra comenta las expresiones que al inicio mantenían entre sus colegas,

“mirá estuve leyendo este libro y esto que nosotros hacemos se llama así, aquí describe esto que queremos hacer o estamos haciendo” (MN3).

Este proceso supuso la deconstrucción de preconceptos que ligados a la representación de que por trabajar con una población de niños que vive en contextos de vulnerabilidad social, nada se podía esperar de éstos.

Al respecto expresa la Directora,

“yo siento que cambió esa predeterminación que tenían los maestros con los niños de que no van a aprender por el lugar de donde provienen, en muchos maestros eso cambió, y al cambiar eso cambiaron los niños.”

Se pasa de una concepción de aprendizaje que considera al niño como objeto a modelar y construir, a una idea de sujeto de aprendizaje capaz de ser co-constructor del mismo (Malaguzzi 1993; Rinaldi 2006) y de la idea de un niño sin potencia hacia un niño con potencial para el aprendizaje.

Se refuerzan aquí las nociones planteadas por (Acosta, 2004) en tanto una propuesta educativa participativa tiene que brindarle oportunidades a los niños de explorar, descubrir y expresar, permitiendo con ello desplegar sus habilidades cognitivas, vinculares, afectivas que desde el punto de vista evolutivo se encuentran en pleno apogeo.

Pero, ¿cómo descubrir el mundo, sin explorarlo?. ¿Cómo saber sin preguntar?. ¿Cómo sentir propio el desarrollo, si éste no es tenido en cuenta?.

En la tarea compleja de habilitar al niño a ser co-constructor de su desarrollo, el análisis de prácticas, esta vez desde la constante **articulación práctica-teoría** teniendo como analizador los intereses y necesidades infantiles, se convierte en una competencia técnica relevante a la hora de pensar la generación de espacios participativos.

Supone como enunciáramos , la posibilidad de que lo realizado por el maestro pueda ser explicado, entendido y resignificado desde concepciones teóricas que permitan funcionar como una caja de resonancia que amplifique el sentido de las acciones.

Conlleva una actitud profesional desde donde el maestro se percibe en permanente búsqueda por la comprensión de los procesos que se movilizan en el grupo. Búsqueda que le permite sentirse competente en muchos aspectos y débiles en otros.

Otra dimensión presente en el cambio experimentado por este colectivo docente tiene que ver con los **estilos de planificación y registro-documentación** de las actividades. En este sentido expresa una maestra,

“antes planificábamos las actividades, el contenido un mes antes, lo tenías vos todo armado en esas sábanas que se hacían.” (MN5).

Éste ha sido uno de los mayores desafíos y exigencias que significan las maestras, en tanto sus planificaciones tienen que ser lo suficientemente abiertas y a la vez específicas a las necesidades de su grupo, requiriéndoles de una gran flexibilidad. En tal sentido, la planificación aparece representada no como un momento previo a, sino que acompaña el devenir de la práctica educativa.

“A veces traes una parte nueva para el proyecto que están haciendo por que crees que eso permitirá otras cosas y ellos te saltan con otra y tenés que ver cómo manejarla y dejás esa idea que te había parecida fantástica.”(MN4)

La flexibilidad que aluden las maestras, para poder planificar responde en términos de competencias a una **capacidad de adaptación** que tienen que poner en juego para responder a los cambios, en tanto manifestaciones que el grupo exprese. Al intentar mediatizar la planificación con el reconocimiento de las necesidades y capacidades manifestadas por el grupo, lo nuevo y diferente adquiere una significación

desestructurante, que coadyuva a la estructuración de nuevos sentidos o profundización de los ya construidos.

Por ello, la maestra no sabe qué contenidos va a trabajar ese día previamente, eso va a depender en parte del estímulo que lleve, (abierto y flexible) en función de la lectura de necesidades e intereses que haya realizado y de las necesidades que pueda percibir del grupo.

Las ideas enunciadas parecen proyectar la imagen de una maestra **receptiva, flexible**, con la suficiente plasticidad para adaptarse a las características de sus grupos y desde las mismas provocar transformaciones, que habiliten espacios de expresión y toma de decisiones. Expresa una maestra,

“creo que en principio como que tenés que estar abierto, no sólo al cambio, (...) saber que es un proceso, que es un camino que hay que irlo construyendo, como que darse también un poco de permiso, digamos, para equivocarse, para poder hacer las cosas mal, y poder aprender” (MN4).

La documentación para este colectivo docente se convierte en un insumo para la planificación en tanto las maestras registran las escenas, textos y situaciones que los niños expresan, cuan escucha visible que deja huellas (Rinaldi 2006). Registrar fotográficamente lo que hacen o textualmente algunas de sus expresiones que consideran más relevantes, permite además recoger las palabras e intereses de los niños, a la vez que permite ir documentando el currículum dado, lo que efectivamente se

trabaja con los grupos. Idea que refuerza la relevancia del proceso que los grupos realizan más allá del producto.

“Vos ves el cuaderno de ahora donde se registra la planificación y vas a ver historias, vas a ver diálogos y a qué se llegó. Antes estaba perdido todo eso, esa riqueza, no se te ocurría o no tenías necesidad de grabar lo que los niños hacían para poder luego vos llevar algo diferente al otro día (...) Acá el niño existe en su presencia física, está en la planificación”.(MN5).

Esta modalidad de registro que pone en juego por parte del docente habilidades de **observación, análisis y síntesis**, permite reconocer, los elementos constitutivos de las situaciones y proceder a organizar la información significativa de manera tal que permita comprender la globalidad de las situaciones que van construyendo los niños. Supone poder deconstruir significaciones comunes y singulares, proceso de síntesis que busca rescatar la heterogeneidad de los procesos grupales, como indicador de respeto y valoración de los intereses de los niños.

Trabajo reconocido por las maestras como arduo y complejo que queda representado de la siguiente forma,

“te tenés como dividir en varias partes, entre escuchar, y tratar de laburar con el cuaderno y anotar lo que te dicen, viste cómo vos vas tomando nota?. Pero en un grupo donde vos sos parte, donde hay niños y es todo revuelo, vos escribís, sacás la foto, entonces sentís eso, como dividirte en partes para ver el todo”. (MN4)

¿Qué registrar, fotografiar, anotar ?. Aquello que impacta, lo original, lo diferente, las producciones expresivas del grupo, el sentido

que los niños le dan a las cosas, sus interpretaciones, hipótesis, en definitiva el proceso grupal.

“A veces estás a tres manos, anotando los maravillosos diálogos que te sorprenden!!, sacando fotos de lo que van armando, es maravilloso lo que descubris, luego al releerlo y verlo” (MN5).

La imagen de lo capturado se convierte en producto de esa mirada particular que pudo desplegar el maestro del proceso grupal, pero permite además, que el niño se re-encuentre en el proceso de construcción de sus aprendizajes.

Mostrándome el porfolio donde se sistematiza la producción del grupo, una niña dice,

"mirá aquí fue cuando hicimos el barco , que eran muchos, estos los hicieron los papás, nosotros hicimos tooodooooo esto. Esta soy yo inventando el cuento, ¿me ves?" (Observación sala, 2009)

Destacábamos como competencia la capacidad de análisis en tanto la misma permite a la maestra la posibilidad de ver desde otras perspectivas lo que se hace. En ese sentido el registro y la documentación permite como expresa la directora,

“puedo parar y si lo veo de un determinado ángulo veo una cosa y si me paro de otro ángulo quizás veo otra cosa.”

Idea que resignifica al decir de Malaguzzi (1966) las múltiples posibilidades (cien lenguajes¹¹) que el niño tiene al comunicarse, por lo que la tarea de análisis de los registros permite identificar la riqueza expresiva de sus producciones.

En estrecha relación con lo expresado, una de las competencias que las maestras destacaron como trascendentales en el proceso de habilitación de espacios participativos y que más les ha costado, remite a la **capacidad de escucha** de los intereses y necesidades infantiles.

Una escucha que pretende habilitar al otro, al decir de Rinaldi (2006) motivada por la curiosidad, el deseo, la duda e incertidumbre en el reconocimiento de las necesidades y potencialidades infantiles. En ese sentido, la idea de que los niños expresen sus ideas parte de la habilitación que el maestro pueda hacer desde su capacidad de escucha, entendida como vínculo que habilita al otro a ser.

“Los chiquilines te llevan, pero vos tenés que estar allí disponible, vos tenés que estar con los ojos atentos, con los oídos atentos, yo siempre digo, tenés que ser un pulpo.” (MN5).

¹¹ En 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 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

Escucha que permite conocer, descubrir, comprender y a la vez modificar, encauzar las propuestas en función de lo que el grupo vaya mostrando. Escucha al decir de Rinaldi (2006) como verbo activo que permite cosas y como tiempo de silencio que ayuda a encontrar nuevos significados a la realidad.

“Te exige, primero que nada, darle un tiempo al niño para poder escucharlo y esperar, ver. No apresurarnos tanto a nuestras inquietudes. A los maestros nos cuesta quedarnos callados”. (MN5).

Una escucha que busca comprender y no juzgar, que refleja un vínculo particular entre adulto y niño, donde las maestras identifican como particular desafío, el poder generar un ambiente de trabajo signado por la confianza,

“que ellos sepan que pueden hablar, que pueden opinar, que no van a ser juzgados, que simplemente es una opinión”.(MN4).

La escucha como competencia fue reflejada por la mayoría de los maestras como una condición innata, que no se aprende en los libros, sino que se descubre desde la praxis,

“es algo instintivo, que no se como es que te sale, sentís que algo va a pasar, es como estar expectante” MN5.

Los aportes conceptuales sobre la pedagogía de la escucha son reconocidos por las maestras como aportes significativos para poder problematizar sobre la escucha. Los textos son tomados como un

instrumento que les permite valorar cuánto están respetando y promoviendo el desarrollo infantil desde una escucha sensible. Pero según expresan,

“a escuchar a los niños no aprendes en los libros” (MN5)

Aquí el **trabajo en equipo** se muestra como una competencia, en tanto permite objetivar y complementar el proceso de decodificación de lo que se escucha, en torno a las necesidades e intereses de los niños. Este planteo centra la capacidad de escuchar como una competencia que se adquiere desde el hacer y la reflexión, pero **con un otro**, donde las duplas de trabajo cobran especial relevancia.

“Esto te requiere más diálogo con tu compañera, y bueno y sentarte un poco más a pensar, a ver por dónde se puede transitar, ¿no? y cotejar lo que vimos, escuchamos, lo que pasó, que siempre es mejor que cuando estás sola”.MN5

Junto con la escucha las maestras trajeron la capacidad para cuestionar y cuestionarse, algo que denominamos como **el arte de la pregunta**, como competencia imprescindible en la generación de procesos participativos. Arte entendido como sinónimo de capacidad, talento y experiencia que refleja una manera singular de expresión comunicativa, que en su estética y finalidad busca transmitir y provocar.

La pregunta como recurso, aparece como un instrumento que le permite a la maestra la reflexión constante de sus prácticas, como competencia que habilita a la transformación activa de la realidad, y por el

otro como recurso discursivo, que guía los vínculos comunicacionales y ayuda a estructurar las opciones didácticas con los niños. Con relación a la primera, la pregunta como instrumento de reflexión, dice una maestra,

“al principio yo sentía que me explotaba la cabeza, (...) te cuestionas muchas cosas, por que no sabes aparte si vas bien”.
MN3

Desde esta forma de trabajo, la duda se instala ante la preocupación de una “auténtica” identificación de los intereses de los niños, sus deseos y expresiones en la elección de los contenidos a trabajar. Un *curriculum* que no viene dado, sino que se construye con el grupo, como habíamos ya enunciado.

Entendemos que esto establece un mayor plano de incertidumbre al docente, donde su capacidad de repensar sus prácticas y los procesos que se vienen construyendo, cobran especial relevancia.

“Porque si yo ante una propuesta de trabajo selecciono determinados contenidos, determinados temas sin preguntarles, sin indagar si están interesados en ese tema y lo impongo, creo que la buena intención del maestro en tratar de brindarle esos estímulos está, pero (...) lo que está haciendo allí es imponiendo su manera de pensar, sus intereses y sus deseos de adulto y esto nos lo tenemos que cuestionar siempre en la práctica. (D)

La pregunta ante lo que se esta haciendo y cómo y qué seleccionar para seguir trabajando, se convierte en recurso indispensable que responde a un paradigma de pedagogía transformacional (Rinaldi, 2006;

Hoyuelos 2004) en tanto recurso que tienen que movilizar las maestras para poder respetar los intereses de los niños.

Pero también la pregunta se convierte en recurso que favorece la generación de un vínculo de confianza con el niño, al ser este empoderado y reconocido como tal. Dice una maestra,

“recién cuando preguntas y por qué esta cosa y tal otra, puedes comprender el sentido de lo que están diciendo que a veces es diferente a lo que vos te imaginaste, o descubriste la secuencia que están haciendo”. MN5.

Pregunta que articulada a la escucha, busca descubrir e interpretar, la estructura de pensamiento que el niño va realizando, que muestra a la maestra, al decir de Loris Malaguzzi (1966) como un generador de conflictos pedagógicos. (Rinaldi 2006).

Pregunta que permite resignificar las prácticas cotidianas, de tal manera que se pueda evidenciar la importancia y necesidad de estimular la capacidad política de los primeros años de vida. (Landswon 2005).

Pregunta que como recurso busca además poder generar consensos, al devolverle al grupo los problemas que éste viene visualizando o produciendo. Consenso que permite construir los andamiajes necesarios en la construcción del conocimiento colectivo,

“es como muy importante poder llegar a consensos sobre determinadas cosas y poder, entre todos, trabajar juntos (...) claro que no va a estar representado lo que todo el grupo quiere, pero tratamos de conocer y respetar lo que dice la mayoría”(MN5)

He aquí uno de los aspectos centrales de la pedagogía de la escucha, donde la pregunta al niño no es sólo un recurso didáctico para adecuar los contenidos a sus necesidades, sino que en su efectivización le permite al niño pensarse como sujeto político, con capacidad para construir sentido a sus acciones y elecciones. Un proceso de efectiva construcción de ciudadanía, que permite pensar y ser a la infancia en tanto categoría social. (Cussianovich, 2001)

Desde las actividades de observación se desprenden dos principales tipos de preguntas que los maestros utilizan como recurso. Una más analítica que pareciera buscar el sentido de construcción racional de los procesos, ideas o acciones de los niños,

“¿cómo podemos hacer para averiguar por qué se corre la sombra cuando nos movemos?. (MN5). Observación patio Noviembre 2010).

Otra modalidad que, centrada en la expresión de los afectos, tiende a apelar desde el registro emocional a cuestionar las situaciones,

“nos sentimos con ganas de explorar y descubrir?. ¿Cómo sentimos nuestro cuerpo hoy?”. ¿Veamos? (MN5). (Observación sala, Noviembre 2010).

Modalidades que reflejan recursos y estilos personales de docentes donde la pregunta moviliza aspectos diferentes en los grupos, que como veremos más adelante propiciarán modalidades participativas diversas.

Otra dimensión significativa del cambio vivido por el colectivo docente estuvo dado por la apertura de los espacios educativos.

“Ese cambio de nuestras cabezas, donde empezamos a abrir las puertas del Jardín...o al menos de la sala, (...), no es aquello de trabajar solos, de que éstos son "mis niños", con las puertas cerradas y lo que pase por fuera no importa (...) usamos todos los espacios que ofrece el Jardín” .(MN5).

Los registros de observación reflejan fundamentalmente durante el 2009 una gran circulación de niños en los diferentes espacios del Jardín, patios, espacios compartidos, donde se suceden intercambios, juegos, conversaciones, que remiten a grupos de niños que están centrados en alguna tarea y “no escapados” de su sala. El Jardín todo se convierte en un espacio propicio de trabajo, una institución donde el movimiento en su interior tiende a primar, circulando niños de algunas salas a otras.

Algunas de las expresiones de las maestras en las entrevistas permiten redimensionar la magnitud de este cambio,

“antes no empezaba hasta que todos estén callados, trabajaba con todo el grupo o en pequeños grupos que yo decidía y todos luego rotaban cuando yo lo decía, todo estaba controlado, estructurado y sólo se trabajaba en la sala.”MN4

El orden y la disciplina son traídos por las maestras como sinónimos de quietud y movimiento delimitados, antagónicos al movimiento y diversidad de espacios, que supone para los niños contar con una mayor diversidad de opciones:

“No tener ese miedo a lo que nosotros nos parece a veces desorden que todos se mueven, que todos van, que todos vienen y van de un lado para el otro, incluso fuera de la sala, que visto de afuera parece un caos.” (MN3)

Estos aspectos centran el tema de las competencias docentes en tanto **capacidad para trabajar desde la multiplicidad de escenarios** donde los procesos educativos transcurren, con el devenir típico de los procesos grupales.

Las maestras en sus expresiones transmiten la idea de un profesional **activo, empático**, preocupado más que el por el control del grupo, por la comprensión de los procesos que se suceden en éste, donde el espacio pasa a ser un interlocutor más, un mediador de contenidos pedagógicos. (Hoyuelos 2009)

Además del dónde trabajar, las maestras hicieron énfasis en algunas modalidades y herramientas, que les permitieron contar con mayores recursos para acompañar los procesos de aprendizaje desde una modalidad más participativa. En este sentido la **formación en técnicas expresivas** es significado por las maestras como clave en su

proceso de transformación de prácticas, al darles otros elementos desde donde poder comunicarse con los niños y analizar sus producciones.

En referencia a las instancias de capacitación que tuvieron sobre nuevas formas de expresión y comunicación desde las opciones didácticas, algunas de ellas vivenciales, una maestra expresa,

“estar en esos talleres me dio algo desde la práctica que necesitaba, estaba saturada de teoría, yo decía no leo un desgraciado libro más, hasta no ver lo que puedo hacer!!!” (MN4)

Expresiones como éstas que reflejan el proceso de incorporación de un nuevo saber que transcurre primero desde el descubrimiento conceptual, pero que luego no se sabe como instrumentarlo, estuvieron presente en la mayoría de las referencias de las maestras a su proceso de cambio.

Un no saber que remitía a cómo vincularse desde sus opciones didácticas de manera diferente con los niños, de entender sus lenguajes y expresiones más allá de las que pueden ser verbalizadas.

Quedan reflejadas aquí las expresiones de Loris Malaguzzi (1966) con su reconocida metáfora del niño y sus cien lenguajes, del cual se desprende que los adultos tendemos a reconocer sólo algunos y en ésta pérdida deviene parte del escaso reconocimiento de sus potencialidades y por ende de su participación .

La capacidad de conocer diversas técnicas de expresión contribuye a contar con más de un lenguaje, desde el cual se hace posible comprender y generar las condiciones para habilitar procesos participativos, mitigando de esta manera algunas de las carencias de formación que los maestras expresan tener. Al respecto una de ellas con menos de 5 años de egresada expresa,

“venís con la formación del Instituto y te dicen "laburar en talleres" qué miércoles sabés vos, si nunca hiciste un taller!!!". (MN4)

El juego como medio privilegiado de comunicación con los niños fue significado por todas las maestras como vehículo que les permite a los niños construir significados y expresarse. (Acosta 2004).

Si bien éste es un planteo habitual en las maestras de Educación Inicial, aquí lo que cobra particular significación fue el rol ocupado por el adulto en estos juegos y las expresiones de disfrute del mismo,

“lo que cambió es que vos no estás como antes coordinado la actividad, sos una más del grupo, tenés tu cinta y te ponés a experimentar también con ellos los movimientos, a disfrutar como ellos”. (MN5)

Parecería que en la habilitación de espacios de participación infantil no sólo hay que poder hablar el lenguaje infantil, sino tener la capacidad para vivenciarlo desde las expresiones básicas que lo conforman.

Otro aspecto que fuera traído como relevante por las maestras remite a **la capacidad para trabajar con adultos**, en este caso las familias de los niños.

Varias maestras plantean como prioritario en su ejercicio el trabajo con familias y de hecho fundamentalmente en el primer año de trabajo de campo, cada grupo de maestras realizaba al menos un encuentro por mes con ellas donde la posibilidad de trabajar familias-niños-maestras se percibía como un momento disfrutable.

Desde las entrevistas y observaciones de campo, la mayoría de las maestras se posicionan en el vínculo con las familias como portadoras de un saber de las capacidades de los niños, que interpela a aquellas en sus pautas de crianza, cuando éstas son percibidas como limitantes de la autonomía del niño. En un taller con familias, una maestra expresa,

“Lo que pasa es que ustedes, yo las entiendo a mi me paso como madre, no queremos que los niñitos crezcan, pero aquí ellos son niños que muestran capacidades, pueden sacarse la ropa solos, van al baño solos, todos tienen sus tiempos, hay que sabérselos respetar, no imponer y escucharlos, mirarlos madres!!, aquí no le hacemos todo y ellos pueden!!” (Observación Taller con Familias 2009).

Más allá de las modalidades de cada maestra para generar el vínculo y trabajo con familias, éste es un actor clave en éste Centro en la búsqueda de una mayor autonomía de los niños.

El porfolio como instrumento de documentación del *currículum* que circula por los domicilios, permite también a las familias poder acceder a una comprensión de los procesos de aprendizajes de los niños, resignificando sus capacidades y potencialidades en estas edades; contribuyendo de esta manera a la construcción de una imagen de niño potente, con capacidades que necesita poder explorar y desarrollar.

La exigencia, en tanto competencias, que las maestras a través del ejercicio de su rol tienen con las familias, se encuentra en el desafío de oficiar como decodificadoras de la cultura infantil, de canal que permita resignificar las potencialidades de los niños y la búsqueda de una autonomía progresiva, para que la participación infantil no sea sólo una tarea del Centro, sino que permee las prácticas cotidianas.

A pesar de ello, resulta interesante pensar el lugar asignado a las familias en la generación de la participación infantil desde el centro educativo, en tanto es pensado como un actor más que hay que poder enseñar, ayudar a comprender las particularidades de lo infantil, resultando complejo poderlo percibir como un actor más de la comunidad educativa que permita favorecer desde el Centro la participación infantil.

Desde ésta concepción las familias quedan en una relación asimétrica con el Centro educativo, en tanto no se puede establecer un vínculo de horizontalidad, donde las mismas puedan desde su experiencia incidir en el Centro.

De esta manera quedan enunciadas las competencias docentes que las maestras tradujeron como necesarias para habilitar procesos participativos.

Si bien todas ellas pueden ser consideradas como inherentes al ejercicio del rol docente, independientemente de la opción pedagógica que se tenga, éstas fueron planteadas como las más requeridas desde su modalidad de trabajo e indispensables si se pretende co-construir con los niños los procesos de aprendizajes desde una modalidad participativa.

Quizás el tema de las competencias docentes no transcurra por la existencia de nuevas habilidades que al ser adquiridas “garanticen” la generación de espacios participativos, sino que sea la vivencia desde el ejercicio y su proceso de reflexión lo que devenga novedoso o ambas cosas.

El tenerlas identificadas como ejes centrales de sus opciones didácticas, de cómo vivenciar y analizar su rol docente, las centra en una tarea que busca reconocer la diversidad y heterogeneidad, principios básicos en la generación de procesos participativos.

Desde las competencias que perciben las maestras que fueron las más exigidas en su proceso de transformación de prácticas, se desprende la búsqueda por implementar una práctica educativa, donde el niño sea protagonista de su aprendizaje, donde las maestras puedan como

expresara Rinaldi, (2006) re-crearse al sentirse productores de climas participativos que invitan a la comunicación.

5.3.CONDICIONES INSTITUCIONALES QUE FAVORECEN PROCESOS PARTICIPATIVOS.

Como fuera desarrollado en el marco teórico la práctica educativa se sucede en un marco institucional y organizativo, donde la gestión educativa abarca un aspecto multirelacional. (Frigerio y Poggi 2000). Ésta se compone de diferentes dimensiones (políticas, administrativas y profesionales) donde el rol del equipo de dirección se vuelve clave en la generación de dispositivos de trabajo que coadyuven a la promoción de climas participativos. (González 2009).

En este estudio se buscó comprender los distintos atravesamientos institucionales que permitieran dar pistas en claves participativas, sobre las condiciones que favorecen el desarrollo de la participación infantil.

Hemos organizado las expresiones de las maestras en dos subcategorías de análisis para pensar las condiciones institucionales de este Centro educativo, una que refiere propiamente a la **cultura institucional** (Frigerio y Poggi 2000) y otra a las **condiciones materiales y humanas** que hacen posible el desarrollo de la participación infantil.

5.3.1.CULTURA INSTITUCIONAL

Dentro de la subcategoría cultura institucional encontramos a su vez cuatro componentes que la singularizan, referidos al **trabajo en equipo**, al **análisis de prácticas**, al **ejercicio del poder** y al **rol de la dirección**. Partiendo del análisis de las entrevistas y de las observaciones de campo, percibimos que éstos componentes, al decir de las maestras, operan como rasgos distintivos de ésta institución.

Todas las maestras identifican estar procesando un cambio en la cultura organizacional, en sus prácticas, en los modos de concebir el aprendizaje, en el modo de estar y relacionarse entre todos los actores de la comunidad educativa. En este sentido, como se verá más adelante la triangulación de los datos aportados por las entrevistas y las observaciones de campo, brindan información relevante sobre las características y modalidades del proceso institucional que viene transcurriendo en este Centro.

Empecemos por trabajar la subcategoría cultura institucional desde el componente **rol de la dirección**. Del análisis de las entrevistas son contundentes las maestras en describir el apoyo y la habilitación al ejercicio de su rol, imagen que también traduce la directora al referirse a su tarea.

“creo que se sintieron con la habilitación de la dirección para hacer, porque algunas cosas no se veían bien”.(D)

En referencia a ello una maestra expresa,

“La dirección, nos da mucha libertad, tenemos el apoyo siempre” (MN3).

“Ella siempre está dándote para adelante. Aparte te acerca bibliografía, te acerca lo que vos necesites, si vos le decís "mirá, necesitaría tal cosa" si no lo tiene, lo busca o te avisa dónde lo podés encontrar.” (MN4).

Éstas y otras expresiones del mismo tenor revelan un ejercicio del rol de la dirección basado en la escucha y reconocimiento individual del personal, como claves esenciales desde donde poder construir una cultura organizativa democrática, al decir de Gonzales (2003).

“De escucharlos eso es fundamental, porque viste que las escuelas se da mucho esto que el director es el que dirige es el que dice que si los padres entran, que no entran, que se hace esto, que se hace lo otro, los maestras no están muchas veces habilitados para determinadas prácticas.”(D).

Manifiesta una maestra,

“la directora sabe las fortalezas y debilidades de cada una de nosotras” (MN5).

Se trasmite un ejercicio del rol de dirección que tiende al reconocimiento de la diversidad para desde ése lugar generar la visión de colectivo y trabajo en equipo.

“ lo fundamental es también que las maestras tengamos la libertad y el respeto, que realmente el maestro pueda lograr y desempeñar lo que sienta que es mejor para el grupo, es difícil encontrar directoras que te respalden, por que cada maestrillo con su librillo, ella nos aguanta mucho!!” (MN5).

Reconocimiento de la diversidad que no sólo remite al plano personal, sino que invita a la búsqueda de otras forma de pensarse profesionalmente. Dice la Directora,

“otra barrera que se tuvo que ir venciendo fue el ir introduciendo a veces otras lecturas, porque los maestras a veces leían siempre la misma biblioteca y no se permitirían conocer que a veces hay otras cosas diferentes, a las que primaria maneja, que no eran de la misma biblioteca que marcaban las inspectoras”. (D)

Un ejercicio del rol que en búsqueda del cambio y la innovación intenta instalar esos procesos en la práctica docente,

“yo ya se que a vos no te gusta trabajar con padres, pero por lo menos acércate a este equipo que está haciendo este trabajo, súmate como observadora, participa ayudando, colabora en esto, a ver que te parece”. (D)

La modalidad de ejercicio del rol de dirección, al decir de las maestras contribuyó a un posicionamiento diferente del colectivo docente con relación a la tarea, favoreciendo la construcción de un **trabajo en equipo** centrado en ella.

Adentrándonos en esta segunda subcategoría de la cultura institucional, el trabajo en equipo es descrito por sus protagonistas como una construcción paulatina en el marco de una transformación institucional; que comienza con un equipo de dirección relativamente nuevo en la institución, que moviliza a la reflexión de las prácticas. Dice una maestra,

“la directora llegó con unas ideas nuevas y a nosotras lo que nos pasó es que fuimos haciendo un proceso todos juntos, creo que eso nos ayudó mucho, porque como que fuimos aprendiendo juntos sobre la marcha. Nosotros siempre decimos... "esto no es copia de ningún lado", es tomar un poquito de acá, un poquito de allá, y ver cómo nosotros lo podemos acomodar a la realidad y lo fuimos viendo juntos y tenemos la suerte de tener una directora que siempre se está actualizando y nos está apoyando y nos está acercando material”(MN4).

Innovación y cambio son ideas que tanto las maestras como la directora describen como las más representativas en el proceso de transformación de sus prácticas y en la producción colectiva en el Centro. Innovación que se muestra como motor de la motivación grupal, que las hace sentir en constante producción colectiva.

En este marco el trabajo en equipo es significado como una construcción que permite repensarse en el rol y en ese redescubrirse, transformar.

“Yo acá me siento formando parte de un grupo, como los niños, por las riquezas que tienen, la fortaleza que hay, por el equipo que logramos crear, a pesar de que somos muy diferentes (...) aquí descubrí cosas importantes de mi ejercicio profesional, siento que estoy creciendo como maestra, como persona”.(MN5).“No me imagino en otro lugar, si tuviera que cambiar de Jardín no se lo que haría, aquí estamos haciendo algo nuevo, diferente, entre todas en equipo” (MN5).

Encuentro que contribuye a sostener el ejercicio del rol,

“Entre nosotras nos miramos y decimos bueno ¿que hiciste? (...) somos de conversar de repente y vamos saliendo a entregar a los niños y comentamos vos no sabés lo que hicieron hoy!!.” (MN5).

Fue unánime el sentir de las maestras al percibirse formando parte de un colectivo docente que las contiene, que las hace sentir sostenidas, en una tarea que las desafía como profesionales, mostrando una fuerte pertenencia institucional. En tal sentido, la expresión de una maestra resulta representativa del proceso grupal,

“es el maestro, es la directora, somos todos nosotros que llevamos adelante el Jardín. Una directora que es visionaria, una directora que le encanta meterse en los cambios, que es arriesgada, tiene un personal que aprendió o está aprendiendo a decir menos que no y a animarse” (MN5)

Desde el discurso de las maestras el trabajo en equipo se tiende a representar por la mayoría, como el instrumento privilegiado que les permite objetivar sus impresiones, al poder contrastar sus vivencias con relación al ejercicio de su rol. En este sentido una maestra comenta,

“como que a veces tenés miedo que lo subjetivo te lleve a ver cosas que no son tan así, pero cuando lo ves con otra compañera, cuando otra compañera viene a trabajar con tu grupo, cuando estás trabajando con otro grupo, tenés la posibilidad de pensar con otros y de ver que sí, que lo que vos estás viendo realmente se da!!. Que vos no estas inventando los contenidos!!(MN3).

El trabajo en equipo es significado como condición necesaria que permite el **análisis de las prácticas**, tercera subcategoría de la cultura institucional de este Centro. Aquí cobran relevancia los planteos de Malaguzzi, retomados por Rinaldi (2006) cuando expresa la necesidad que las maestras dispongan de un tiempo de actualización, de un

espacio para interpretar los significados de lo que se produce en el encuentro entre éstos y sus grupos. Al respecto refiriere la directora,

“es poder pensar cómo el maestro generó el vínculo con los niños, poder pensar por qué es que tengo rechazo o predilección a determinadas cosas que hacen los niños y por qué eso no lo puedo bancar , cómo podemos hacer para ayudar a esas compañeras cuando se preguntan esas cosas.” (D).

En este sentido una maestra aporta,

“lo que más me ayudó fueron las reuniones semanales, donde pensamos en lo que estamos haciendo, vamos analizando e intercambiando con otras compañeras que están en el mismo proceso”. (MN5-N).

En el año 2009 durante las instancias de observación se participó de algunas salas docentes que precisamente tenían que ver con este dispositivo de análisis de prácticas. Las mismas tuvieron que ver con el trabajo ante las situaciones de maltrato abuso y violencia que sufren los niños y los alcances y limitaciones del rol docente en el abordaje de las mismas. En otras instancias, se trabajaron aspectos relacionados a las estrategias institucionales para abordar las situaciones de niños que no responden a lo esperado para la edad, y su impacto en las vivencias docentes. En esta última, parte del intercambio se centró en la discusión de las sensaciones de impotencia y frustración que tenían las maestras frente a los niños que no podían responder a sus expectativas.

Al respecto una maestra con tono angustiado expresa :

“sé que no tengo que decirlo, pero a veces siento ganas... mucha impotencia.. ya no sé cómo más tratarlo, pero me saca de las casillas y ahí, me tengo que alejar, porque ya no aguanto más...”.
(Observación setiembre 2009).

En el análisis de éstas situaciones desde el equipo de dirección se introdujeron dos ejes para pensar las estrategias institucionales ante estas situaciones, por un lado, cómo garantizar el derecho a la educación de los niños que no se adaptan a lo esperado para su edad y por el otro, la capacidad de anticipación del colectivo docente en advertir los desbordes de las colegas ante las sensaciones de impotencia en el ejercicio de su rol.

Esta modalidad de análisis de prácticas, ayudó a descentrar el problema que parecía estar representado por algunas maestras, habilitando la reflexión del colectivo docente ante situaciones similares cercanas o no a su realidad profesional. Efecto que no sólo contribuyó a generar mayor distensión de quienes se sentían afectadas, sino que ubicó el problema desde una perspectiva institucional.

Pensar sobre lo que se hace queda representado por un poder que habilita a: darse cuenta, ayudar, resolver, anticipar, un poder que trata de resignificar los recursos de los integrantes de la institución.

De esta manera se percibe un proceso de empoderamiento de los maestras, donde el reconocimiento de sus debilidades y fortalezas, la

contención que brinda el sentimiento colectivo, coadyuva al ejercicio del rol. Se genera de este modo, al decir de Gonzales (2009), una de los pilares de los procesos organizativos democráticos, que tienen que ver con la búsqueda de la “sistematicidad de los procesos participativos” en tanto procedimientos que permite generar las condiciones institucionales, para que se aborden los contenidos organizativos y curriculares considerados relevantes para el Centro. De esta manera si bien los problemas se identifican, tienen rostros y sentimientos, no se individualizan, ni se reducen a las personas directamente involucradas, sino que en su abordaje se instalan en una dimensión asequible a todos, desde donde se puede pensar y aportar desde el lugar que cada uno ocupe.

En las entrevistas las maestras expresan que se ha instalado la necesidad de pensar con otro la cotidianeidad de las prácticas educativas. En este sentido manifiesta una de ellas

“Nosotros trabajamos mucho de a dos, dos grupos, dos maestras con dos grupos, y después comentamos lo que vemos. Es valioso eso, porque la visión de uno sólo no es la misma que la de dos” (MN4).

Trabajo que divide tareas, permite ocupar lugares y roles desde donde poder “mirar” los procesos grupales y de aprendizaje desde lugares y maneras diferentes. Oportunidad y tiempo para el docente que brinda la posibilidad de mirarse desde su lugar, para descubrir nuevos sentidos de lo que percibe y siente en el encuentro con el otro.

La recurrencia y magnitud con la que se expresaron estas ideas hacen pensar que gran parte de los intercambios adultos en el Jardín están centrados en la discusión de la tarea,

“ salimos al patio y comentamos con la compañera, mirá lo que me pasó!!, vamos juntas al comedor y estamos compartiendo esto, aquello (...) mientras salimos con los chiquilines vamos diciendo ¿hoy viste lo que hicimos en el patio?.” (MN5)

Durante el año 2009 las instancias de observación brindaron insumos relevantes para comprender el sentido de algunas expresiones brindadas por los maestras en las instancias de entrevista.

De la sistematización de los registros de intercambios espontáneos en los patios y espacios comunes de encuentros, entrada y salida los vínculos comunicacionales estuvieron centrados en tres categorías: conducta de los niños, historia escolar de los mismos y producciones grupales. Las expresiones más frecuente entre los docentes hacían referencia a las situaciones de conducta de los niños,

“Ayer terminé de cama, estaban fatales, no se si es la primavera.(...) están muy demandantes” (Observación, patio setiembre 2009).

El segundo tema de intercambio tenía que ver sobre la historia o información que tenían de determinados niños, ya sea por que los habían tenido años anteriores o por que tenían hermanos actualmente en su grupo.

“El año pasado como era contigo X, ¿su familia estaba?, ¿se preocupaba?, ¿vos pudiste lograr que vinieran al Jardín?” (Observación mayo 2009).

Si bien esta categoría mantiene relación con la tarea, remitía casi como la anterior a una necesidad por conocer si lo que les pasaba a ellas con ese niño o familia, resultaba del orden de lo novedoso. La confirmación de una historia de conflictos y problemas familiares solía en la mayoría de los casos eximirlas de la posibilidad de abordar las situaciones de niños con alguna vulneración de derechos,

“claro como yo voy a poder con X, con los padres que tiene y la situación que vive” (MN5).

Se perciben durante las instancias de observación en este período la recurrente necesidad de contar con un otro que escuche y se muestre receptivo a las demandas emocionales que el ejercicio del rol conlleva, como una dimensión más que aporta miradas complementarias que permitan reflexionar sobre la tarea.

Durante el 2009 el trabajado en duplas fue impulsado por algunas maestras con mayor sistematicidad que otras, respondiendo a afinidades personales, más que a criterios pedagógicos.

“está todo bien con la compañeras, pero viste como es eso de cada maestro con su librito, yo prefiero trabajar sola, mi grupo es muy particular”. (Observación 2009 Agosto).

Las expresiones esbozadas por las maestras en las entrevistas y alguna de las realidades percibidas durante el trabajo de campo, refuerza la hipótesis de que en el Centro un nuevo deber ser, pareciera emerger, en el marco de una nueva cultura institucional, donde el encuentro con el otro se torna necesario para el cumplimiento de la tarea. Encuentro que adquiere diferentes manifestación en los distintos aspectos de la vida en la organización.

Un aspecto que mantiene cierta coherencia entre el discurso de las maestras en las entrevistas y en las observaciones del período 2009, refieren al último componente de la subcategoría cultura institucional, concerniente al **ejercicio del poder**.

Resultan gráficas las expresiones de la directora al describir en la entrevista la estructura típica de los centros educativos con su concepción piramidal, rígidamente establecida, y el ejercicio del poder que de ella emana,

“hay que quebrar un montón de cosas que ya están instituidas en la escuela, ya sea desde un Jardín, en el que el alumno es alumno y el maestro es maestro, uno acá y otro allá.(...)el maestro tiene ese poder que tiene sobre el otro que es el alumno y trata de marcarlo en cada momento y eso no es fácil de cambiar (...) incluso resulta difícil que el maestro vea al Director como un compañero más” (D).

El proceso de manifestación de las relaciones de poder en esta institución queda esbozado a través de las expresiones de la directora en la búsqueda de una mayor horizontalidad y autonomía en sus miembros,

“al principio vi como un muro de separación entre los maestras y yo, pero después vi que había un grupo de maestras que eran más permeables y yo les iba largando también como para que tomaran decisiones, ellos agarraban la piola y tomaban y me fui apoyando en ese grupo de maestras que se permitían y bueno de a poco se fueron agregado otros y otros y otros”. (D).

El ejercicio del poder queda reflejado también en las expresiones de las maestras al referirse a ésta como una institución que deja ser a las maestras, donde la circulación del liderazgo cobra relevancia,

“lo fundamental es también que los maestras tengamos la libertad y el respeto, que realmente el maestro pueda lograr y desempeñar lo que sienta que es mejor para el grupo”. (MN5-A).

En este sentido refiere otra maestra, “nadie te persigue como “¿qué haces? muéstrame!”, sobre todo entre las compañeras de nivel tratamos de compartir las cosas, si no se te ocurre algo “Ah! Estuve pensando tal cosa...a ver, qué te parece?”(MN3).

La autonomía docente es percibida desde la mayor o menor capacidad propositiva que se pueda tener, desde los deseos de innovar y de una mayor capacidad para tomar decisiones. Una autonomía que invita al reconocimiento de las capacidades individuales y significa las potencialidades del grupo.

Con relación al vínculo con los niños y los atravesamientos del poder desde los roles que cada uno ocupa en la institución, la directora expresa:

“el maestro es una figura que está cargada de poder. Es el que dice cuando hay que hablar, es el que da la palabra, cuando hay que salir al patio, es siempre el maestro que toma todas las decisiones dentro de la clase y es difícil posicionarse en una posición de pérdida de ese poder”.

Aspecto que refuerza lo ya enunciado desde las conceptualizaciones de participación (Hart 1991; Trilla y Novela, 2001; Cusianovich, 2001; García Méndez 2001; IIN 2010; Giorgi 2010) donde la misma supone una distribución de poder, una renuncia a determinados mandatos, que potencia otras capacidades y modalidades de ejercicio del poder adulto. Un poder en el vínculo pedagógico que busca cómo descubrir, comunicar, en definitiva hacer con el otro, de tal manera que lo producido refleje como proceso colectivo, los intereses grupales.

Más que renuncia de poder como refiere la Directora, quizás se trate del descubrimiento de nuevas dimensiones del mismo, que habiliten al maestro a garantizar efectivos espacios de protagonismo infantil.

Partiendo de la concepción de poder expresa por Friggerio, y Poggi, (2000) en tanto aún en las instituciones educativas fuertemente verticalistas el poder no está en la cima, sino en los vínculos que estructuran las relaciones asimétricas de poder, resulta particularmente llamativo que de las nueve entrevistas mantenidas, el tema del poder de la maestra, fuera enunciado sólo por la Directora. En este sentido, los maestros parecen no reconocerse en el vínculo con los niños desde una particular relación de poder, quedando éste sólo percibido desde su sentido punitivo y controlador.

Aparecen pero desde “fuera” de la institución educativa, ciertas vivencias de limitación y centralización del poder percibidas como amenazantes.

Dicen las maestras,

“éste proyecto da miedo, porque las inspectoras no lo conocen, la inspectora nacional ni sabe, no están metidas, más allá de que puedan leer que es la propuesta”. (MN4).

“Siempre hay cierta presión de la inspectora, de la planificación y todo eso (...) tenemos a veces miedo de quien venga el año que viene no nos deje seguir adelante con esto”. (MN5).

De esta forma el sistema educativo (Primaria), representado por la Inspectora, es vivenciado como amenazante, cuestionador y limitante ante un ejercicio profesional que se intenta posicionar como innovador.

La propuesta educativa del Jardín es significada como lo nuevo y diferente, que como tal resulta incomprendida por un Sistema que parece no admitir grandes transformaciones.

Refiere una maestra,

“Al inicio, hacíamos doble planificación, la que nos pedían las inspectoras, la clásica y luego la nuestra que es mucho mas amplia y que se traduce en secuencias de registros fotográficos y expresiones de los niños sobre las que luego planificamos como seguir (...) pero las inspectoras nos pedían las planificaciones y contenido curriculares y les decíamos, no se que voy a trabajar durante el mes, por que no se lo que los niños van a plantearme, aún no conozco sus intereses (...) entonces creían que improvisábamos...costo entender, aún cuesta un poco” (MN-5).

El sentirse que están haciendo algo diferente parece estar reforzado por la mirada crítica, vivida como censurante del Sistema educativo, que por momentos las lleva a sentirse con un poder diferente, de maestras portadoras de un nuevo hacer y saber. Al respecto una de ellas expresa,

“llevo mas de 18 años de ejercicio profesional, desde hace tres años que me siento una nueva maestra, ya no podría volver atrás, ser como era antes”. (MN5).

5.3.2.VULNERABILIDAD DE LOS PROCESOS PARTICIPATIVOS

En el Centro educativo durante el año 2010 se producen algunos cambios en la dinámica institucional, que permiten visualizar las complejidades del proceso de transformación antes enunciado, generando múltiples impactos en la condiciones de trabajo de las maestras.

Ejemplo de ello es que durante el segundo semestre desde el espacio de salas docentes no se pudo sostener el dispositivo de análisis de prácticas, que si bien no estaba enunciado como tal efectivamente, parecía instalado en tanto espacio donde las maestras sistemáticamente trabajaban sobre los aspectos que las vulneraban o gratificaban en su rol.

Un dato significativo resulta el extraído de los informes de actividad del equipo de psicología de la Facultad, donde muestra que éste había

participado en el período de mayo a noviembre del 2009 en las salas docentes¹² en 23 oportunidades, mientras que durante el mismo período en el 2010, lo hizo en 4 instancias, todas ellas solicitadas por el propio equipo.

Las dificultades percibidas para seguir sostenido un proceso de cambio en las prácticas docentes, seguramente trasciende las coyunturas de este Centro, sino que podrían ser pensadas en el contexto macro de un sistema educativo formal, que podríamos preguntarnos cuánto habilita a la innovación educativa, cuando los cambios propuestos interpelan las relaciones de poder que estructuran el vínculo pedagógico.

Al respecto, este Centro viene transitando por un proceso de transformación de su cultura institucional, en donde las prácticas educativas no cambiaron vertiginosamente, sino que los conflictos y situaciones que se evidenciaron durante el 2010, pueden ser interpretadas como un reflejo de los aspectos instituidos que coexisten con la fuerza instituyente del proceso de transformación institucional que sus actores pretenden llevar adelante.

Esto nos lleva a la cuestionarnos sobre la vulnerabilidad o complejidad de los proceso de transformación de estructuras fuertemente verticalistas y burocráticas.

¹² Las salas docentes se realizan en forma semanal, desde el inicio del período escolar, por un lapso de dos horas, hasta la finalización del año lectivo.

En un sentido más amplio, podríamos preguntarnos si el sistema educativo formal, está en condiciones de sostener una cultura participativa, donde los niños y las familias tengan injerencia en la misma.

Decidí enunciar estos aspectos vividos, pero no trabajarlos en profundidad, ya que si bien tiene relación con el problema que centra el presente estudio, introduce nuevas líneas de análisis que nos podrían alejar del foco de estudio delimitado.

5.3.3.CONDICIONES MATERIALES Y HUMANAS

Con relación a las condiciones materiales y humanas que contribuyen a la generación de espacios participativos agrupamos las expresiones de las maestras en dos categorías, una referida **a los recursos humanos** necesarios y otra, las **condiciones materiales** que permiten el despliegue de procesos participativos.

En torno a los **recursos humanos**, las maestras aducen las dificultades que representa tener efectivamente concurriendo en sala 25 niños por grupo.

“En nuestro sistema son muchos niños para un maestro, cosa que es bastante complicado para poder tener en cuenta todos los intereses, y todas la necesidades para poder mantener un equilibrio (...) nosotros tenemos poquísimas ayudantes”.(D)

Desde los aportes de la pedagogía de la escucha Rinaldi (2006) nos muestra la necesidad para generar el protagonismo infantil de una escucha activa, que revela un encuentro íntimo, singular entre esos niños y el adulto. Íntimo por la intensidad del mismo, pero también por la dimensión estructural de los grupos, que en defecto no superan los 20 niños para dos adultos¹³, de tal manera que se pueda percibir lo singular, en la dimensión vincular que lo estructura.

Un sólo adulto para tantos niños, corre el riesgo de generar propuestas que en un aparente reconocimiento de la diversidad, tiendan a la homogeneización de los procesos participativos y por ende a su manipulación.

Otro elemento que tiene estrecha relación con los recursos humanos refiere a la organización de los tiempos de trabajo en función de las actividades inherentes al rol. En los niveles superiores, 5 años y a veces 4 años, es el maestro referente sólo el que propone, registra, acompaña y luego problematiza sobre lo que los grupos produjeron. Al respecto una maestra expresa,

“ desde esta propuesta necesitas mucho tiempo, porque la forma de registro que tenemos nosotros es escrita y fotográfica. Tenemos que ver cómo organizarnos con el tiempo que tenemos para registrar de distintas maneras, cuando el grupo esta así como fermental, no te da (...) seguro nos perdemos cosas” (MN5).

¹³ Insumo que parte de la visita realizada a los Centros de Educación Inicial de Reggio Emilia, en Febrero de 2010, en el marco del Curso “Diálogos sobre la Educación.” Organizado por Escuelas Infantiles del ayuntamiento de Reggio Emilia. Reggio Children. Italia.

Desde esta perspectiva y forma de trabajo el tiempo de pensar sobre los significados de las producciones del grupo o la respuesta de éstos ante los estímulos del docente, se convierte en un tiempo a contemplar en la organización de la tarea.

Yendo a las condiciones materiales, la arquitectura y distribución de los espacios son significados por las maestras como condiciones relevantes en el despliegue de procesos participativos.

Desde los aspectos limitantes refieren,

“el edificio conspira contra la autonomía, porque son muchas escaleras, ellos ahora a esta altura del año suben y bajan y no tienen problemas, pero claro , viste, hasta eso, el edificio tendría que respetar al niño para que pudiera participar de otra manera.”
(D).

Cuando se llega por primera vez al edificio central más viejo, se perciben algunas empinadas escaleras en caracol (con barandas que sirven para que un adulto se apoye, pero que a través de ella los niños pueden pasar), se tiene la sensación de estar en un lugar que fue originalmente pensado para otros fines. De hecho esta parte de la construcción era originariamente una casa de familia.

Desde la perspectiva infantil esta estructura parece ser vista como escollos a vencer en su desarrollo, un niño me comenta y advierte en la primer recorrida por el Jardín,

“por acá pasamos los grandes, los de 3 van por abajo, ellos son chiquitos todavía (...) cuidado con tu cabeza ahí arriba, bajala, así”. (Observación abril 2009).

En contraposición los nuevos salones ofrecen una estructura y disposición diferente,

“está todo adecuado a ellos, a su tamaño, a su altura, incluso ellos mismos a veces te dicen, vos a veces no te das cuenta, y van a agarrar algo y te dicen "está muy alto", porque están acostumbrados a que todo va a la altura de ellos.”. (MN4-A).

Un edificio que tiene que ir transformándose, ir acompañando las necesidades de los niños. En referencia a ello la directora comenta,

“Por ejemplo una de las cosas que nosotros veíamos era que al darle la habilitación a los niños para ir al baño, cuando ellos quisieran sin preguntarle al maestro si podía, ¿qué pasaba?, no había dispensadores de papel higiénico en los baños, ya que siempre los tenía el maestro, entonces siempre dependía del maestro para ir al baño igual, tuvimos que comprar dispensadores para que ellos fueran al baño, usaran el dispensador de papel higiénico, sacaran lo que necesitaban” (D).

En otro sentido, el extenso y diverso patio exterior del Jardín es significado como una oportunidad para habilitar otras modalidades de participación. Al respecto expresa una maestra,

“es como un mundo aparte. Solamente el espacio al aire libre que tenemos ya es impresionante, creo que el haber incorporado animales al

Jardín también le da otra visión al niño, otra manera de ver las cosas, otras posibilidades.” (MN4-A).

Una infraestructura entonces que se presenta en algunos momentos al interior del edificio limitante a la autonomía de los niños y un espacio exterior que incorporado como una dimensión más de los procesos educativos, ofrece una diversidad de estímulos para trabajar.

Como plantea Malaguzzi (1982) recogido por Hoyuelos (2009), el espacio se convierte en un mediador de contenidos pedagógicos, en tanto la arquitectura tiene que poder reflejar las posibilidades de exploración de los niños. El espacio interno del edificio y externo tienen que poder dialogar y provocar al niño su interés por explorar y descubrir. Desde esta concepción la estructura edilicia y utilización de la misma se convierte en un analizador más de las prácticas educativas que, en claves participativas reconoce el derecho de los niños a contar con ambientes de calidad y acorde a sus necesidades.

Vemos que el proceso de transformación de las prácticas en este Centro también viene impactando en su estructura edilicia, al ir acondicionándola en función de la necesidad infantil y en el aprovechamiento de todos sus espacios como ámbitos de trabajo.

Como referenciaran las maestras y fuera observado en el trabajo de campo, el aula puede ser tanto el espacio destinado a los animales de

granja, como el patio de enfrente con sus plantas, o la sala de medios audiovisuales, en función de los intereses y necesidades de los niños.

5.4. PARTICULARIDADES DEL VÍNCULO NIÑO - MAESTRA QUE FAVORECEN LA PARTICIPACIÓN INFANTIL.

En primera instancia comenzaremos respondiendo a la pregunta que nos hicieramos al inicio de esta investigación, sobre las particularidades del vínculo niño-adulto que habilitan espacios de participación infantil, aportando una serie de indicadores que permitan identificar las características de aquel, para luego pasar a caracterizar la misma, primero desde lo que las maestras consideran como una pseudo y luego una legítima participación.(Hart 1993). Por último, en función del discurso de las maestras dedicaremos un apartado a describir lo que hemos denominado “efectos de la participación infantil”, referido a los cambios en las conductas de los niños observadas por las maestras.

5.4.1. CARACTERÍSTICAS DEL VÍNCULO NIÑO – ADULTO.

Partíamos de la siguiente pregunta, ¿qué características presenta el vínculo maestro-niño, cuando se presentan modalidades de participación infantil en la primera infancia?.

Para la representación del mismo resulta interesante el juego de figura-fondo que dinámicamente transcurrió en la mayoría de las entrevistas y que en un intercambio en el Centro una docente expresara al describir su vínculo con el grupo de niños,

“no estas adelante y los niños te siguen, ni van ellos adelante y vos atrás, tenés que ir al lado de ellos, a veces puede ser más atrás y otras más adelante”. (Observación, sala, setiembre 2009).

Esta representación del vínculo estuvo presente de similar manera en las entrevistas con las maestras, considerando que para que se puedan establecer procesos participativos el **vínculo debe ser horizontal**, de mutua confianza. El juego de figura-fondo adquiere aquí una significación de asimetría-simetría en la estructuración del vínculo niño-adulto, dada por la posibilidad de que cada quien pueda expresarse como es.

Las maestras transmitieron ideas y sensaciones que remiten a la posibilidad de expresar sus emociones, dudas y sentimientos en el vínculo con los niños:

“yo antes dudaba si decirles algo de mí, que llegue tarde por que mi nieta le pasó esto, o cualquier otra cosa, por que creía que ¿para qué?, ahora me permito ser más yo”. (MN5).

Algunas reconocen, que esta modalidad ha generado un vínculo más cercano, habilitando la expresión de otros procesos,

“ellos luego te cuentan sus cosas y se entabla como un ida y vuelta que está bueno, es espontáneo y sincero, humano, ellos con sus cosas de niños y nosotras con las nuestras”. (MN5).

Subyace en este relato la idea de un niño y adulto que a pesar de las diferencias de edad pueden estructurar un vínculo de reconocimiento y respeto mutuo.

La escucha es significada por las maestras como el instrumento indispensable sobre el que se construye un vínculo horizontal, de confianza que permite generar procesos participativos.

“Si el adulto le da la habilitación para ser escuchado y el niño se siente escuchado, el niño te interpela desde cualquier lugar”.(D).

Entramos aquí a un terreno de indicadores desde los cuales se pueden identificar si se están generando vínculos de horizontalidad y confianza que favorezcan la participación infantil.

Uno de ellos remite a la posibilidad de los niños para cuestionar e interpelar al maestro,

“si nosotros lo habilitamos él se abre, se hace notar y te dicen lo que están sintiendo verdaderamente, esto no me gusta, ese cuento que estás haciendo es aburrido, estoy cansado de hacer esto, quiero hacer otra cosa, quiero salir al patio, nuestra comida, yo que sé. Interpela en todo, en todo” (D)

La imagen de un niño que puede cuestionar, preguntar, expresar lo que siente fue una representación recurrente en las maestras para indicar que en esas instancias, están logrando una modalidad vincular signada por la horizontalidad, que favorece la participación infantil.

Otro indicador está remitido a la postura adulta ligada al saber, donde el maestro no siempre lo sabe todo:

“Es distinta la posición de aquel que dice éste tema si ustedes tienen interés empezamos, pero yo también tengo que empezar a buscar información junto a ustedes, porque de esto no se, yo tengo que aprender. Y eso el niño lo valora, cuando el adulto está en esa posición, hay un vínculo más cercano”. (MN5).

Se trata de un maestro que devuelve una imagen desde la cual transmite la idea que el aprendizaje es un proceso de indagación y descubrimiento colectivo, que se hace con el otro, donde el saber que se porta se construye día a día. (Freire 1970; Rinaldi, 2006). Idea de proceso donde intervienen las teorías infantiles no como insumos a corregir, sino a de-construir y co-construir,

“no decirles eso no es así, está mal, por que ellos por algo se han formado la idea de que algo es así, ayudarlos a confrontar ideas, buscar información y vamos a preguntar en casa a ver si es así, a buscar información ¿dónde?. (MN4).

El indicador aquí estaría dado por la posibilidad que los niños tengan de expresar sus ideas o teorías sobre lo que les preocupa, donde el saber circula entre el mundo adulto y mundo infantil cuan espiral que busca complejizarse y develar sentidos y significaciones.

Se trata de un vínculo que a pesar de su horizontalidad mantiene la diferencia de los roles, posicionándose el docente de manera muy activa en su rol de guía y co-constructor de los aprendizajes,

“no es que ahora todo lo que hagan los niños esta bien, tú estás como líder y como acompañante pero también te involucras en la actividad, tenés tus pinceles y experimentás con ellos” (MN3)

Surgen también expresiones y acciones que tras invocar una relación horizontal se hace difícil poder discriminar los roles adultos e infantiles, tendiendo tras la imagen de simetría, a borrar las diferencias que los estructura, produciéndose al decir de García Méndez (2001) una mediación ilegítima, al hablar los adultos como niños y los niños como adultos. Esto se observó con mayor frecuencia en maestras donde los afectos tendían a estructurar sus vínculos con los niños. Éstos son presentados desde una perspectiva adultocéntrica como contenedores, ofreciendo sostén cuando los adultos lo requieren, desplegando estrategias para que éste se pueda sentir mejor y continuar con su jornada laboral. Un niño que ayuda al adulto, que le devuelve las ganas de ser maestro, que por momentos se transforma en conductor y guía de los procesos.

Otra de las características identificadas por las maestras que permitiría caracterizar los vínculos adultos – niños, está dada por ser éste un vínculo que busca **generar autonomía** en ellos.

La misma es entendida por las maestras, como la capacidad para que los niños puedan asumir responsabilidades y resolver conflictos inherentes a su edad.

Al respecto la directora contando una experiencia sobre una maestra suplente que había estado en el Jardín expresa

“ella me decía, este grupo no tiene límites, Pero ¿cuáles son las faltas de límites?. Es el querer ellos agarrar la llave, sacar ellos libros de la biblioteca, proponer cosas para hacer, entonces vienen maestras nuevos que no están metidos en la propuesta y consideran que eso son falta de límites, que consideran que no tienen respeto por el adulto.”(D).

Esta tensión entre la autonomía y los límites entendidos como lo que no se puede hacer, marcan una determinada representación de lo que se espera de los niños, no sólo en función del modelo pedagógico que se tenga, sino de la concepción de adulto e infancia que estructure este vínculo.

De esta manera algunos de los indicadores que permiten pensar en la autonomía del grupo esta dado por la mayor o menor capacidad propositiva y activa de éste.

También la autonomía está dada por la asunción de responsabilidades ligadas al cuidado y utilización de los materiales del Jardín.

“Ellos saben que en la Cosoteca¹⁴ pueden ir a buscar material para trabajar si lo necesitan, no tienen que pedirme permiso”. (MN5).

La dependencia de la figura adulta fue una idea recurrente en las entrevistas y que de alguna manera se vio reflejada en la mayoría de las instancias de observación.

En el año 2009 en el patio viene un niño corriendo llorando hacia su maestra:

“Niño (N): En pleno llanto, Maestraaaa!!!!

Maestra, (M): no te entiendo nada, pará tranquilízate, ¿qué paso?.Respirá así, profundo, pará, dale!!

(N), (x) me tiró a propósito y me caí y rompí aquí, (señalando la túnica)

(M). Donde se te rompió?.

(N). Aquí sucia

(M). Ah, sí quedó sucia, pero rota no la veo.

(N). Si sucia (con llanto entre cortado)

(M), Vamos a llamar al amigo y vienen los dos para acá. (Indicando una mesa con bancos de hormigón que hay en el patio.)

La maestra hace hablar a los dos niños para que cuenten su versión, preocupándose de que los dos se escuchen. Al parecer algo que se había iniciado como un juego, termino en un empujón.

Una vez terminada las versiones les dice que entre ellos se van a arreglar y cuando consideren que se aclaró el problema, se pueden levantar de la mesa y seguir haciendo lo que quieran.

Niños: (en la mesa los niños se quedan un par de minutos y se levantan a jugar.)

¹⁴ Habitación ubicada en el patio posterior del Centro, donde se guarda el material reciclado.

(M) gritando (x) ya se arreglaron?

(N1) Sí, (el que había empujado al otro niño)

(N) (que había sido empujado); Mirando a la maestra aún con sensación de consternado, no responde nada, pero va corriendo a jugar con quien minutos antes lo había empujado”

No sabemos si éste conflicto fue o no resuelto, desde una perspectiva adulta, podríamos pensar que quizás no, por el tiempo de intercambio entre los niños, por la reacciones de ambos cuando retoman el juego, pero lo interesante es que la maestra introduce un espacio y tiempo diferente para analizar el tema, no tomando partido por uno u otro y cuando entiende que están dadas las condiciones para que ellos se puedan hacer cargo de la resolución del mismo, los deja solos.

Devuelve con ello una imagen donde la presencia adulta pasa a ocupar un rol que busca empoderar a los niños, generando un sentido de responsabilidad ante la resolución de situaciones que forman parte de lo infantil. Se resignifican de este modo los planteos de Ochatía (2000) sobre el desarrollo infantil en la medida que el niño parece ser entendido como sujeto activo en la construcción de su propio desarrollo, al identificar la maestra que hay aspectos que ellos tienen que poder resolver, en una postura adulta que lejos de buscar trasladar responsabilidades, tiende a la búsqueda en el desarrollo de una progresiva autonomía infantil. Un desarrollo que se juega en el vínculo con el otro (Lansdown, 2005), por lo que las situaciones que viven los niños, como lo son las que se

desprenden de la convivencia en los espacios de socialización cotidianos, se convierten en oportunidades desde donde poder intervenir, analizar, pensar y generar dispositivos que habiliten la toma de decisiones cada vez más autónomas, para que con la expresión de sus capacidades puedan irse reconociendo y valorando por el mundo adulto, como actores sociales en el desarrollo de su comunidad. (Alfageme, 2003)

5.4.2.PSEUDO PARTICIPACIÓN INFANTIL

En el discurso de las maestras cuando se les pedía que pudieran caracterizar la participación infantil, parte del mismo remitía a lo que entendían eran modalidades donde efectivamente se estaba vulnerando este derecho.

Se instala en algunos casos una idea autorreferencial de proceso, que permitió comprender, valga la redundancia, el proceso de transformación conceptual de sus prácticas, al introducir la participación como analizador de las mismas.

Al decir de Hart (1993), desde su idea de escalera de la participación haciendo referencia a los tres primeros peldaños, o desde los planteos de Horna (2006) con la idea de pseudo participación, las maestras tienden a reconocer y reconocerse que en el vínculo pedagógico con los niños la manipulación o imposición desde el mundo

adulto, sean las práctica más habituales. En este sentido, la imposición de los contenidos pedagógicos siguiendo lo estipulado por el Programa oficial tendió a repetirse en la mayoría de los discursos como ejemplo de una vulneración del derecho a la participación en la educación,

“impongo este contenido, este cuento, este tema vengo y se los doy a los 25, le doy participación a aquéllos que están interesados, los que no están interesados ni me doy cuenta y ta, esto es más fácil para el adulto”. (D)

A la imposición de los contenidos le sigue la secuencia que el maestro trabaja y el tipo de intercambios que genera para cumplir con su rol. Al respecto una maestra expresa,

“ antes escuchábamos lo que nosotros queríamos, porque ya sabíamos lo que te iba a decir, la experiencia te lo da, si tú quieres ver qué respuesta te de, como que ya sabes qué le vas a plantear...o cómo le vas a preguntar, o por qué camino vas a ir, para obtener la respuesta que querés... y cumplías con tu objetivo o con tu plan... te salía una secuencia toda redondita y preciosa.” (MN3).

En consonancia con los planteos de (Trilla y Novella, 2001;Hart 1993, IIN 2010, Giorgi 2010) en tanto la participación sólo puede ser entendida si los niños cuentan con informaciones disponibles sobre lo que están tratando, en definitiva si responde a sus intereses, una maestra expresa

“ no tiene sentido proponerle determinadas cosas que ellos no saben de dónde salen, o que realmente no surgen de la necesidad de ellos”. (MN5).

En este caso no se trata sólo de un lenguaje compartido y entendido por el niño, sino que lo trabajado sea de su interés, de lo contrario por más que entienda lo que se le está diciendo al no respetar sus necesidades e intereses, se estaría obturando la generación de procesos que garanticen una efectiva participación.

Al respecto esta observación transcurre en un nivel 5 ante un taller planificado en conjunto con la maestra y equipo de Facultad de Psicología para abordar el tema diversidad.

“Equipo de psicología: hola como están?!

Grupo: Hola, vinieron ya!! Hoy vamos a jugar al patio?, vamos a hacer puzzles?...(expresiones que se sucedían simultáneamente mientras el grupo rodeaba a la pareja de estudiantes, entre abrazos y múltiples reconocimientos afectivos.)

(E). Bueno vamos a sentarnos en la alfombra, a ver en una ronda bien redonda

Maestra (M): vamos chiquilines a sentarse, (cantando una canción para ello. Luego de un rato se logra generar el clima de silencio que el equipo buscaba).

E: recuerdan lo que hicimos la semana pasada?

G (comienzan a describir los juegos realizados en el patio y lo que habían luego conversado)

E: bueno hoy les trajimos un cuento para escuchar e imaginar, les gusta??!!

Niño: no me gustan los cuentos para imaginar, quiero ver fotos!

Niña: es aburrido estar sentada, traje pollera y las nenas no se sientan en el suelo con pollera, (se levanta y va a una silla., seguida de otras dos niñas).

Niño2: vamos al patio con la lupa a buscar hormigas!!!

Niño3, si vamos maestra

M: eso fue ayer, pero hoy están las compañeras de psicología que les prepararon una actividad preciosa!!.

G: (se perciben expresiones de disconformidad ante la intervención de la maestra). (Observación, sala Noviembre 2010).

La pregunta del equipo de psicología detona las expresiones de deseos de los niños, sus intereses, en tanto el lugar y la propuesta de trabajo traída por el equipo no responden a sus necesidades. Algunos niños con sus intervenciones comienzan a describirle al equipo de psicología lo que estaban descubriendo con la actividad de ver a través de una lupa, actividad realizada con la maestra que despertaba su curiosidad, ya que habían podido llegar a ver de manera diferente la realidad, descubriendo las diferencias entre las hormigas en tamaños y colores, entre otras cosas.

La necesidad de los adultos en la actividad propuesta, introducía la diversidad para trabajar algunas situaciones de discriminación que se estaban sucediendo en el grupo a través de un cuento, pero ellos ya tenían su propio libreto. Estaban en un proyecto de trabajo con la maestra para ver la realidad de manera diferente, y otros adultos les proponían ver una realidad desde su capacidad de representación y eso no les interesaba en estos momentos. La pregunta aquí permite no sólo comprender los intereses de los niños, sino también orientar al adulto sobre las estrategias y opciones didácticas relevantes en función del proceso de construcción de sentidos que van haciendo desde su praxis.

Como decíamos anteriormente en el arte de preguntar, la incertidumbre por la respuesta desde el adulto es lo que tiende a primar, en tanto los procesos participativos tienden a considerar los intereses y necesidades de los niños. A diferencia de las representaciones que las maestras traen donde el niño queda reducido únicamente a la idea que el adulto de él tiene,

“eso que hacíamos o a veces hacemos, de que fulanito va para acá y trabaja con este otro y nunca con aquel, por que así rinde, ¿ qué sabemos si fulanito quiere trabajar con menganito?, antes no se lo preguntábamos, partíamos de ese supuesto y ta!”.(MN5).

Ejemplos que los maestras trajeron de espacios donde no se respeta la participación ya que se le dice con quien tiene que estar, sin mediar explicación y consulta.

Por último y como ejemplo de lo más significativo como prácticas donde no se efectiviza la participación, los maestras señalan la dificultad para desplegar una escucha sensible,

“escucharlos porque antes uno venía e impartía un poco las directivas de la clase y como que teníamos que cumplir ciertas reglas no, pero ahora como que al escuchar descubris muchas cosas, algunas que te desconciertan, como que te hace sentir, ¡que menospreciado era el niño!”(MN5)

En definitiva la imposición, la falta de escucha, de pregunta y consideración del otro como tal, diferente a lo que se cree, la imposición como práctica que considera sólo un aspecto del vínculo con el otro, lo

que quiero lograr, se convierten en los ejemplos más significativos que las maestras fueron esbozando al intentar definir desde su opuesto su concepción de participación. Proceso que permite visibilizar prácticas pasadas y quizás presentes, como resabio de un tiempo inmediato que hay que poder transformar

5.4.3. SINGULARIDADES DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL COMO PROCESO.

El eje que estructuró esta investigación tiene que ver con conocer y describir las particularidades que tiene la participación infantil en primera infancia desde una propuesta educativa formal. Para ello nos preguntamos, ¿qué singularidades adquiere la participación infantil, en este Centro de Educación Inicial?. En este sentido desde el discurso de las maestras y observaciones realizadas sobre la categoría Participación infantil se desprenden tres sub categorías desde las cuales las maestras le dieron sentido.

Ante la pregunta ¿que entendés por Participación Infantil a esta edad? las respuestas refirieron a ser ésta una cuestión de **capacidad de expresión, reflexión y toma de decisiones**. Estas habilidades aparecen de forma gradual en un proceso que permite ir desarrollando la participación infantil a través de los distintos componentes participativos que le dan sentido a la misma.

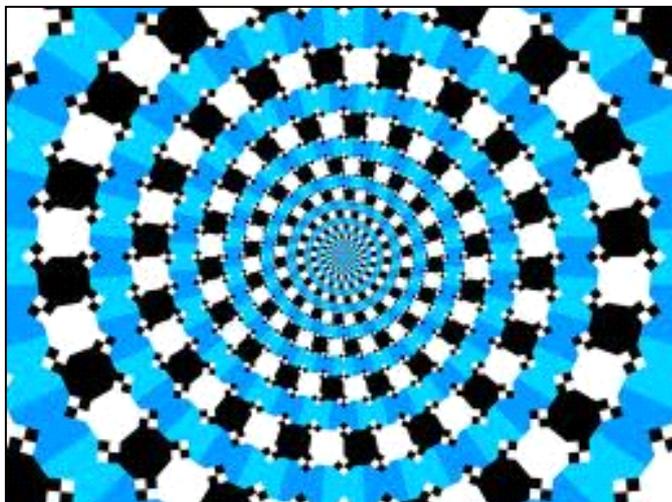
En este proceso se identifican distintos componentes, uno que denominamos de **reconocimiento de las particularidades de la infancia y desarrollo de las competencias básicas participativas**, otro referido **la promoción del ejercicio reflexivo** y un tercero desde la cual se espera un mayor **protagonismo infantil**.

A diferencia de lo planteado en las concepciones que ligan la participación a cuestiones procesuales en forma de escalera o niveles donde cada uno describe comportamientos esperables o posibles de los niños (Hart,1996;Jaume Trilla y Novela, 2001) hablamos aquí de una espiral participativa donde progresivamente cada componente permea a los otros en un dinámico proceso de retroalimentación e influencia, en el paulatino desarrollo de los procesos participativos.

En este proceso el eje central pasa a ser el vínculo adulto-niño, que se va transformando, en un marco institucional que le da sentido a éste proceso.

Para ilustrar estas ideas, escogimos el siguiente diseño, por entenderlo relevante a la hora de describir las particularidades de éste espiral en tanto componentes que lo constituyen y posibilidades de interrelación.

Cuadro 6. Espiral Participativa



| |
|-----------------------------|
| Niños |
| Maestras |
| Condiciones Institucionales |

5.4.3.1.ESPIRAL PARTICIPATIVA: RECONOCIMIENTO DE LAS PARTICULARIDADES DE LA INFANCIA Y EJERCICIO DE COMPETENCIAS BÁSICAS PARTICIPATIVAS.

Desde las entrevistas ante la pregunta de qué consideraban por participación infantil, fueron significativamente mayores las respuestas que la entendían como la posibilidad de que el niño exprese sus ideas y sentimientos.

La imagen que prima en los relatos es la de un niño comunicándose y un maestro escuchando y comprendiendo los intereses esencialmente infantiles.

La capacidad para expresarse como enunciáramos fue planteada como una condición previa sin la cual no podría haber participación, en tanto si el niño no logra comunicar lo que piensa o siente, difícilmente se pueda estructurar un proceso que habilite su protagonismo.

Según refieren las maestras, un niño que participa es representado como un niño que encuentra los caminos para expresar sus ideas y emociones. Desde esta modalidad el niño emerge con sus singularidades e intereses,

“ participar hace de que el niño pueda en principio decir lo que le interesa, lo que piensa, puede ser algo agradable, algo que le dolió, que no le gusta, algo que quiere hacer” MN3.

Emerge la idea de proceso en tanto las maestras tienden a describir situaciones donde al inicio del año los niños están poco motivados para expresarse y ante el trabajo cotidiano de la pregunta y escucha se instala un proceso gradual de apertura expresiva.

“Al principio del año como que tenés que sacarle muchas cosas, pero después ellos están acostumbrados a que se los atiende, y a que los escuchás”MN3.

Fundamentalmente las maestras de los niveles más pequeños, señalan casi como un ejercicio cotidiano el habilitar la expresión de las ideas y el reconocimiento de las mismas entre pares.

“vení a escuchar lo que dice fulano que después te escuchamos a vos” y no precisa que estén todos sentados al rededor de la alfombra escuchando a cada uno, no es el lugar, sino la disposición a que entre ellos se escuchen lo que digan”(MN3).

Desde esta modalidad se instala una práctica al decir de Delors (1996), de activismo pedagógico que permite ensayar alguna de las habilidades ligadas a la participación. Desde la interface participación y educación Delors (1996), plantea en su cuarta dimensión de los procesos educativos y el aprendizaje de la participación, el componente de aprender a vivir juntos, donde las experiencias colectivas y el desarrollo de habilidades que permiten relacionarse y estar con otros generan las bases de los procesos participativos.

En las expresiones de las maestras de los primeros niveles, pareciera instalarse un proceso, que permite promover el desarrollo de estas habilidades sociales, competencias lingüísticas, dialógicas y empáticas, consideradas como condiciones básicas que permiten el despliegue de las habilidades participativas. (Delors 1996).

A participar se aprende expresan Hart (1991) y Gaitán (1998) y desde este Centro pareciera ser necesario movilizar la capacidad

expresiva y de escucha de los niños más pequeños, como ejercicio ligado al desarrollo de los procesos participativos.

El maestro pasa a resignificar sus capacidades receptoras,

“sos toda oídos, tenés que tratar de decodificar lo que te dicen, viste que los más chiquitos no hablan mucho, entonces tenés que estar muy atenta, probar diferentes cosas”. (MN3).

“Si ellos se manifiestan por algo es, así sea con la palabra, con el cuerpo, con el llanto, para mi el cuerpo habla, la pintura transmite, todo el niño expresa y lo tenés que entender”(MN5).

En tal sentido, las expresiones desde las artes plásticas son las que más han sido observadas en los niveles 5 como actividades desde donde los niños pueden comunicarse.

“Observador (O).En el salón los niños escuchan música instrumental con diferentes ritmos y en el piso están dispuestos una serie de papelógrafos donde van espontáneamente y con pinceles y pinturas a representar en el plano gráfico los movimientos y sentimientos que le despierta la música.

Luego de ello se sacan fotos de los papelógrafos y se los cuelga, al hacerlo la pintura se corre en el papel, quedando una representación diferente a la plasmada por ellos en un primer momento, comparando con la foto sacada la producción final. Se analizan los movimientos filmados en la actividad previa y los representados en el papel fotografiado y el papel final y se problematiza con ellos las diferencias y las cosas que se expresan en ellos.

Niño: mirá(x) parece un loco ahí, está como cuando pierde jugando a...

Niña: yo ahí estaba como durmiéndome, tranquila, calentita, la música era suave como la frazada amarilla que tengo en casa” (Observación, sala junio 2009).

El poder comunicar y reconocerse desde diferentes modalidades expresivas contribuye a significar las particularidades de la infancia, desde la cual se abren vías de comunicación necesarias para el ejercicio de la participación infantil.

En este caso la maestra interviene , señala y reconoce distintas expresiones que la pintura y el movimiento de los niños comunican, desde las cuales éstos fueron haciendo asociaciones y referencia a hechos de su cotidianidad.

Como muestra de que se trata de un proceso también gradual y de descubrimiento para el adulto, refiere una maestra,

“nos costó un poco al principio porque tá, queríamos que el niño dijera todo y claro, a veces el niño no lo expresa en palabras. Como que nosotros lo que tenemos que hacer es encontrar, digamos, las pistas... “(MN4)

Pistas que le van a permitir al niño sentirse reconocido desde el plano expresivo y comunicacional, estableciendo las bases sobre las cuales devolverle la posibilidad de ser. De hecho señalábamos en el marco teórico la necesidad de que los niños cuenten no sólo con informaciones compartidas sino con canales y vías acordes para expresar sus opiniones y sentimientos, como coordenadas básicas que permiten estructurar los proceso participativos. (Hart 1960;Trilla y Novela 2001;IIN,2010;Giorgi 2010).

Una sub fase se establece cuando los maestras significan la importancia de conocer los intereses y sentimientos de los niños para **llegar a acuerdos** entre ellos. Lo relevante aquí no es lo que el adulto pueda descubrir o conocer, sino el reconocimiento que el niño puede hacer de las necesidades e intereses de sus pares para poder negociar y llegar a acuerdos colectivos.

“Vamos como de apoco tendiendo a que entre ellos puedan acordar cosas mínimas, que se vayan de a poco a acostumbrando a resolver pequeñas cosas” (MN4).

El énfasis está puesto no en el producto final que puede representar la toma de decisiones del grupo, sino en el ejercicio de la escucha colectiva entre pares y la modalidad sobre la cual se procesa el acuerdo.

“Habíamos tomado una decisión sobre qué hacer con un trabajo colectivo y por mayoría salió que se lo iban a llevar, así como estaba una vez a la casa de cada uno, y ya lo habíamos resultado y me quedo mirando a un niño que estaba muy calladito, me mira se para y dice "yo no estoy de acuerdo" , y yo le pregunto y por qué tú decís que no estás de acuerdo?Cuál es tu opinión?" y nos volvimos a sentar todos y a escuchar por qué el compañero estaba en desacuerdo.” (MN4).

Desde el discurso de las maestras la búsqueda de acuerdos y consensos colectivos pareciera impregnar las prácticas de los niveles superiores. En uno de los niveles 5, el método utilizado es la votación y acatamiento de la mayoría previa exposición de las distintas posiciones.

Lógica adulta que mantiene su justificación en las expresiones de la maestra,

“que se vayan acostumbrando lo que es vivir en democracia, donde la mayoría decide y a veces no estás de acuerdo pero tenés que acatar”.(Observación sala noviembre 2010 .MN5).

En el otro nivel 5 las decisiones revierten una idea de proceso y discusión grupal, donde la maestra interviene en la búsqueda de consensos, devolviendo el problema al grupo, o complejizando las posturas que de él devengan.

Las intervenciones más significativas están dadas por los señalamientos de las diferentes expresiones de los niños, dejándoles a ellos la responsabilidad de generar mínimos acuerdos.

Todas las estrategias esbozadas ponen en juego habilidades cooperativas y tiempo de espera por parte de los niños que esta mediado por la presencia de una acción de otro, niño o adulto. A modo de ejemplo, se observaron en los grupos de nivel 5 situaciones donde los niños tienen que ponerse de acuerdo en la utilización de materiales, de los tiempos de uso de espacios compartidos de juego, entre otras.

En otro sentido una maestra de nivel 4 expresa,

“Con el tema de la violencia, ponele, "él me pegó" ¿cómo lo manejamos?. Él me hizo tal cosa"...bueno, vamos" planteásele vos, decile vos lo que a tí no te gusta que te hagan primero", y todo lo demás. "Si él no te escucha y sentís que tú no sos respetado, bueno venís" y ahí intervengo. Entonces me ha pasado que se ha generado como una especie de tole, tole, donde todo

se habla mucho, y entonces terminan todos diciéndole al papá que este le pegó y se da la impresión de que ese es el ambiente de caos, cuando no es ese el ambiente, sólo lo hablamos mucho!!.
(MN4)

Los niños comienzan a ejercer responsabilidades que les permite tomar ciertas decisiones dentro de un abanico de posibilidades mediatizado por el adulto.

Desde el análisis de este componente pareciera que el Centro está reconociendo el derecho que los niños tienen para participar, instalándose procesos y generándose las oportunidades para desplegar las habilidades de escucha e intercambio que se consideran básicas para el desarrollo de la participación infantil. Pero a diferencia de lo que plantean la mayoría de las maestras, y situándonos desde la concepción de protagonismo infantil (Cussianovich, 2001), la capacidad de expresión de los niños per se, no constituye un ejercicio participativo. Todo dependerá de si esas expresiones son luego tenidas en cuenta o no por el adulto, lo que indicará la presencia del protagonismo infantil.

De todas maneras nos parecen relevantes las expresiones que ligan la participación infantil a la capacidad expresiva como aspecto que permite ir desarrollando las competencias vinculares tanto en el adulto como en los niños, que favorecen el desarrollo del protagonismo infantil.

Tomando la metáfora “de abrochamiento” de Ferullo (2006) con relación a los proceso de afectación entre lo social e individual de los procesos participativos, resulta relevante que las maestras desde los primeros niveles puedan estar generando una cultura colectiva, con impronta democrática, en donde la identidad del niño se pueda ir construyendo en relación a las otras, instalando dispositivos que tienden a complejizar los procesos de socialización secundaria.

Desde los modelos que ejemplificamos en el marco teórico sobre participación infantil este componente podría asimilarse a la primera y segunda parte de la participación entendida como proceso (Gutiérrez, 2011) en tanto permite “salir de mi yo, pensar en nosotros”, donde a través de la búsqueda de los consensos se puede “actuar en una dimensión de los colectivo, que permite trascender lo individual. (Gutiérrez ,2011) .

De todas maneras la asimilación del reconocimiento de la participación infantil sólo desde la expresión de los niños de sus intereses, se convierte en un riesgo que puede generar la tendencia a desplegar procesos de pseudo participación (Trilla y Novela, 2001), donde los niños queden literalmente en un plano esencialmente enunciativo, lejos de efectivizar una auténtica participación.

Por ello cobra especial relevancia el papel del adulto no sólo en la capacidad de acceder a las particularidades de lo infantil, sino en como integrarla a su rol desde los procesos de enseñanza-aprendizaje.

5.4.3.2.ESPIRAL PARTICIPATIVA: EJERCICIO REFLEXIVO

En el discurso de las maestras, la capacidad de expresión de ideas y sentimientos en los niños, da paso a la posibilidad de la pregunta y el cuestionamiento como ejercicio reflexivo; enunciando que los niños participan cuando pueden **razonar y procesar** lo que reciben,

“él participa cuando él sabe lo que le estás diciendo o lo qué le estás pidiendo.”(MN3.)

Cuando con sus intereses interpelan al adulto en sus conocimientos,

“a veces tenemos que decirle ante alguna pregunta, eso me lo anoto ahora por que no lo sé, se animan ustedes a preguntar también en sus casas, en el barrio sobre esto también?”.(MN4)

La reflexión es también planteada como una condición necesaria para habilitar procesos participativos, desde donde los niños pueden construir sentido de lo que se hace.

La reflexión infantil en tanto competencia muestra un ejercicio participativo que abre al intercambio entre pares y con el adulto. En este sentido expresa una maestra,

“fomentar un ámbito donde se discutan los intereses de cada uno, donde se discutan las cosas en común que tiene todo el grupo.”(MN5)

La reflexión es presentada como un instrumento que favorece la integración grupal y la generación de lo colectivo,

“nosotros trabajamos mucho con trabajos colectivos con los niños, porque el trabajo colectivo es el que genera la discusión y es lo que apostamos a generar la discusión, el intercambio.” (D).

Desde las instancias de observación “el pensemos entre todos”, fue una de las expresiones que más se reitera en las maestras. Lo que tiende a cambiar es el foco de la reflexión, sea más sobre las emociones que se tienen, o sobre los proceso cognitivos que los niños van elaborando, aspecto que refleja las modalidades desde donde se construyen los vínculos con el grupo.

La estimulación de la capacidad reflexiva de los niños en tanto expresión de participación infantil, fue señalada por las maestras como relevante en tanto no sólo permite la asimilación de los contenidos pedagógicos por el simple hecho de ser el maestro que los enuncia, sino como opción didáctica que tiende a estimular la autonomía.

“Ellos están acostumbrándose a discutir con el otro, porque si yo hago un sol vos no puedes hacer otro sol porque no hay tantos soles, cosa que hace a la autonomía del niño desde lo pedagógico.” (MN5).

Se muestra la imagen de un niño que interpela al adulto en sus acciones, en tanto pregunta sobre las mismas, sintiéndose el adulto en algunas oportunidades expuesto,

“te cuestionan, porque ahora a dónde vas?, y ¿por qué te pusiste la campera?. Y tenés que decir a dónde vas, porque en el grupo se maneja todo así” (MN5)

La pregunta en tanto ejercicio reflexivo permite a los niños ir construyendo una razón de ser a lo que realizan desde ese lugar protagónico, en la medida que el producto de sus reflexiones, claro está, pueda generar acciones que respondan a sus intereses.

Desde el modelo que pretende explicar la participación como un proceso, este componente refiere al “Ser Parte”, en la medida que la reflexión colectiva sitúa los problemas y posibilidades de acción en un nosotros, desde donde se puede pensar en un hacer diferente. (Gutiérrez, 2011)

5.4.3.3.ESPIRAL PARTICIPATIVA: TOMA DE DECISIONES

En menor medida las expresiones de las maestras en tanto respuesta a la pregunta de ¿qué entendían por participación infantil?, estuvieron remitidas a este componente.

En pocas estuvo como primera opción de respuesta y en la mayoría alcanzaba estatus de tal sobre el final de las mismas.

Resulta también significativo que en las entrevistas las mayores expresiones referidas a la toma de decisiones como ejemplo de participación, fueran expresadas por la directora, quien en otras instancias también significáramos que había sido una de las pocas docentes que reconocía el ejercicio del poder en los vínculos de enseñanza y aprendizaje.

De todas maneras, que las maestras puedan identificar y como veremos más adelante, ejemplificar cómo los niños toman decisiones o el adulto las toma en función del interés superior del niño, es de hecho relevante. Que haya aparecido con ésta intensidad y significación en el discursos de las maestras, muestra en este colectivo el proceso que los docentes se encuentran haciendo, develando algunas de las complejidades que supone la consideración de las opiniones de los niños en el ejercicio de su rol. Al respecto expresa la directora,

“yo creo que lo medular es que los niños tengan derecho a tomar decisiones”.

Una toma de decisiones que se tiende a centrar en el despliegue de conductas autónomas,

“que decida, que decida qué es lo que quiere aprender, que decida lo que puede hacer allí, que no tenga que depender, que no sea tan dependiente del adulto en las cosas cotidianas (...) que no tenga necesidad de pedir permiso a cada rato para hacer algo.(D).

Las maestras tendieron a identificar con mayor prevalencia la incidencia de los niños sobre los contenidos a trabajar, lo que ellos denominan generación de proyectos.

“Un día vino un niño que había contado que había visto una película de la Antártida que había mucha nieve y ahí se colgaron a hablar entre unos cuantos y salió el tema de la nieve y como se forma y agarramos para ahí, preguntando, buscando información, trayendo cosas y ahí estuvimos como 20 días trabajando distintos contenidos del programa oficial, desde los intereses de ellos” (MN4).

Otras veces la toma de decisiones refiere al espacio o lugar de trabajo,

“a veces dicen por qué hoy no salimos a trabajar afuera que hay sol?...y tenés que adaptar lo que habías traído para el afuera” (MN5).

El ambiente del aula refleja el respeto por las percepciones e intereses de los niños, convirtiéndose como expresara Malaguzzi (1966) en un interlocutor más de los aprendizajes que refleja las concepciones que se tiene de la cultura infantil.

En ese sentido en el Jardín los medios de comunicación como carteleras y pizarras se encuentran en dos planos, uno superior remitido a la comunicación adulta (carteleras para Familias y maestras) y un plano inferior remitida a las producciones infantiles. Al respecto una maestra comenta,

“La clase no es mía, ayer le dije a la directora, si tenés un ratito pasá por la clase, pasó, y le digo, ellos quisieron colgar los móviles, todos los móviles que ellos hicieron los quisieron colgar y tenés que entrar agachándote, porque están todas las cuerdas colgadas así, a su altura y bueno ellos quisieron y ta, la clase es de ellos.” (MN5).

Además de qué y donde trabajar, las maestras traen como ejercicio de elección con quién hacerlo.

“cuando trabajamos en pequeños grupos, dejar que ello elijan con quien trabajar es importante, como adulta nos pasa que a veces no queremos trabajar con fulanita, por qué hay que imponérselo a los niños, que los grupos se elijan” (MN5).

La siguiente observación de una secuencia de trabajo realizada al comienzo de una jornada en uno de los niveles 5, resulta paradigmática de lo que venimos enunciando,

“Observador (O) La sala de nivel 5 da al patio de entrada desde donde los niños ven como los niños de 4 suben al ómnibus en el marco de una salida didáctica. Comienzan a comentarse cosas del último paseo que hicieron y cada uno se sentó en las mesas, otros se quedaron mirando por la ventana.

Se percibía un clima bullicioso, efervescente, pero distendido.

Un niño pregunta cuando van a salir ellos de paseo.

La maestra explica (M): "si la directora nos permite harán el último paseo, pero tiene que ser cerca, un lugar en que puedan ir caminando. Se acuerdan que teníamos previsto en el año hacer 4 paseos largos, de los que tenemos que ir en ómnibus?".

O. Comienzan a recordar cada uno de los paseos, hasta que una niña con cierta angustia dice :

Niña/s (Na) "yo no pude ir al Zoológico y nunca fui mas..."

M. (en voz alta mirándome dice) es que x cuando fuimos al zoológico no pudo venir...pero (mirándola a ella) mamá ahora esta mejor, ahora hay sol y quizás un día pueda llevarte ahora, a esos lugares que fuimos que son lugares que también pueden ir con alguien de la casa, quizás en vacaciones, un domingo, es cuestión de charlarlo con la familia y ver cuando es que se puede, capaz que no es ahora, por que no hay plata para salir, capaz que es mas adelante, pero lo bueno es que son lugares que siempre están ahí, para poder ir alguna vez. No como la muestra de la intendencia, se acuerdan la de los libros, ésa sólo iba a estar un tiempo y no esta mas ahora.

(Otra niña interrumpiendo) (Na). Podríamos ir a visitar otro Museo!!

Se comienzan a dar diálogos superpuestos, se genera un clima de ebullición.

M. "otro museo?. Seria bueno pero tenemos que ir en ómnibus y no tenemos mas dinero. Además tenemos que consultarlo con la directora porque hay una fecha en la que no se pueden hacer más paseos".

N. ¿Por qué?

M. Por que para poder salir las maestras tenemos que pedirles permiso a nuestras autoridades.

N. ¿que significa autoridades?.

M. muy buena pregunta!! A ver alguien sabe que significa autoridades- dirigiéndose al pizarrón para escribir la palabra.

N. es como la directora que abre y cierra la puerta del Jardín cuando entramos.

N. podemos buscarla en el libro (se tranca y tartamudea)

Na. Diccionario, busquémosla en el diccionario. (Se levanta va a un mueble y se lo lleva a la maestra para que ella lo busque.)

Ma. A ver con qué letra empiezo a buscar, vean a ver con que letra empieza.

(Un grupo de niños grita con la A!!.)

Na. Son de las que están adelante!!!

O. Se genera una expectativa mientras la maestra la busca en el diccionario, enlentece la búsqueda nombrando las palabras que están delante, generando suspenso, como mostrando que en la secuencia de comprensión de las palabras hay algunas que son muy parecidas, hasta que dice Autoridad!!)

(Los niños gritan) esa!!

La maestra lee y pregunta que es entonces la autoridad?

Na. Una persona que nos deja hacer las cosas

O. El grupo comienza a realizar una serie de relaciones sobre la directora, de lo que ella puede hacer y decidir, que luego derivan en lo que la maestra también puede decidir.

M. Saben una cosa les propongo algo, que ustedes desde hoy aquí y en sus casas, en el barrio esta tardecita o mañana de mañana puedan investigar a que lugares podemos ir de paseo caminando. Una vez que decidamos juntos el lugar, se lo proponemos a la Directora y vemos que nos dice. ¿Les parece?

O. Los niños explotan de alegría, saltan y empiezan cada uno a proponer lugares conocidos por ellos: ir caminando a alguna plaza donde haya juegos, la escuela de enfrente que tiene arcos gigantes.!!.

Les propone que en cada mesa entren a compartir los lugares que ellos conocen en su barrio donde podrían ir. Saca un papel camilla, y distintos marcadores, pinceles, pinturas, y les propone más tarde que en este papel quien quiera vaya dibujando, los lugares que conoce que creen podrían ir.

Se genera una dinámica bien flexible, donde los niños van de mesa en mesa compartiendo, escuchándose, queriendo algunos hacer primar sus ideas sobre donde ir. La maestra registra las ideas de los niños con fotografías y en una libreta algunas expresiones." (Observación, sala, Noviembre 2010)

Las distintas dimensiones del elegir, qué trabajar, dónde hacerlo y con quien, mantiene estrecha relación con un desempeño y ejercicio de la autonomía infantil en relación a la figura adulta del maestro que en los

niveles 5 años se mostró claramente diferenciada. Esto da lugar a un estilo de participación infantil que responde a las modalidades docentes.

Para las maestras que generaban un vínculo donde primaba el reconocimiento de “lo emocional y afectivo” como estructura vincular, el grupo se tiende a mostrar con una buena capacidad para expresar lo que siente, con una capacidad para problematizar sus acciones, un despliegue creativo significativo y un ejercicio de la autonomía que en el vínculo entre compañeros de sala, se encuentra mediada por la maestra.

“A ver (x), al cuerpo de la amiga le gustará lo que le estás haciendo?. A ver contá (y) como te sentís cuando (x) viene y te pellizca el brazo, vamos a escucharla a ver como se siente ese cuerpito, ven mi ángel, vení ”. (Observación sala agosto 2009)

A pesar de estar la autonomía mediada por el adulto en tanto tiende a señalar lo permitido y no, el grupo en su sala parece desplegar una capacidad para tomar decisiones significativa. Eligen si dramatizan un cuento y cómo, eligen los disfraces para una fiesta que ellos propusieron, qué hacerles de regalo para el día de la madre, entre otras cosas. Pero cuando se los observa en actividades libres como en los recreos, al grupo le cuesta integrarse con niños de otras salas. Pareciera que el fuerte proceso afectivo que se despliega entre ellos, donde se pueden contar lo que vivían en sus casas, sus emociones, lo que los preocupa, genera una cohesión grupal poco habilitante para desplegar niveles de mayor autonomía y participación.

De hecho la maestra suele estar muy presente en los recreos, mediando entre conflictos que se generan, con otros niños.

Durante el trabajo de campo se podía percibir que si la maestra se enfermaba, las familias tendían a optar por no traerlos al Centro, ya que los niños no querían ir con otra maestra.

Pareciera que cuando en el vínculo adulto-grupo tiende a primar una mayor carga afectiva, ésta tiende a generar mayor dependencia, limitando las posibilidades de no depender de un adulto o que éste no dependa del niño.

Por otra parte, los grupos donde las maestras despliegan un vínculo “racional” desde sus intervenciones, tienden a relacionarse con otros niños al punto de casi perderse en el patio la conformación grupal que los estructura. La capacidad para adaptarse a otros adultos es significativamente mayor y el reconocimiento desde registros empáticos, se logra desde lugares donde los niños no siempre son interpelados desde y con sus sentimientos.

Lo interesante de significar estas modalidades docentes no es para valorarlas dentro del orden de lo correcto e incorrecto, ni como pares dicotómicos de una realidad afecto-racionalidad, sino que nos permiten complejizar la generación de los procesos participativos desde los tipos de vínculos que se generan entre las maestras y los grupos, viendo cómo ambos componentes interactúan y pueden potenciar u obturar a aquellos.

En diferentes grados podríamos afirmar que el último componente enunciado remite en términos de procesos participativos a las de “Tener” y “Decidir”, ya que claramente muestran la capacidad de empoderamiento de los niños, pudiendo ensayar formas y modalidades desde donde poder hacerse cargo de sus acciones. (Gutiérrez, 2011)

Cada una de éstos componentes cobra sentido en clave participativa en la medida que el docente pueda modificar sus prácticas a partir de la consideración del otro como tal, en el vínculo pedagógico.

En caso de que esto no suceda, estaríamos frente a un escenario educativo que permite al niño ensayar diversas formas de expresión y al adulto acceder a la comprensión de las particularidades de lo infantil, pero sin poder habilitar canales desde donde se pueda ejercer el derecho a una efectiva participación.

5.5.EFECTOS DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL.

Del relato de las maestras se desprenden una serie de valoraciones que ellas consideran relevantes y constituyen indicadores desde donde evalúan los cambios que han tenido en la población escolar.

Un indicador que enuncian tiene que ver con **la autonomía**. Perciben que los niños no las reclaman tanto desde los conflictos cotidianos, pudiendo asumir determinadas responsabilidades,

“ellos agarran la llave y van a sacar y guardar los libros a la biblioteca cuando quieren, no piden permiso para tomar los materiales, todo esta disponible y aprenden a usar y dejar luego donde va”. MN5.

El “atreverse más” fue significado por varias maestras como expresión de manejo autónomo, que revela además una mayor capacidad de acción del niño, contrastando con la imagen de niño pasivo que no debe o puede hacer.

Otro indicador está dado por la **capacidad expresiva**, que ha mejorado notoriamente.

“Todos los proyectos institucionales giraban entorno al lenguaje y ahora cómo es posible que todos los niños hablen? , como es posible siendo que son los niños que siempre vienen de las mismas familias, que tienen el mismo entorno, ahora todos ellos hablan. ¿No sería que éramos nosotros que no les permitíamos hablar?” (D)

El **empoderamiento infantil** es otro de los indicadores que señalan las maestras como indicador de participación, en la medida que perciben que los niños las requieren desde el asombro en el logro de determinadas situaciones,

“y vos ves como ellos ahora te llaman más y te dicen, venía ver lo que hice acá, mirá lo que logramos” (MN3).

La capacidad de poder hacer, surge como resultado de brindarles a los niños los medios y formas sensibles a sus posibilidades. Con ésta vivencia se contribuye a fortalecer la autoestima de los niños, impactando directamente en el desarrollo gradual de su protagonismo infantil.

Traído por varias maestras fue el indicador del **cuidado del otro y del entorno**, al respecto una maestra expresa,

“paseás por el patio de nuestro Jardín y no ves niños golpeándose, no ves las plantas rotas, los animales están cuidados y son 480 niños!!, ves algunos niños que están por allá buscando no sé qué, otros están trabajando allá con la tierra, otros está en los juegos, otros están con una pelota, el espacio viste que es grande pero no para tantos niños” (MN4).

Indican también las maestras que los problemas de disciplina, entendida como agresiones entre compañeros, han disminuido, al igual que la demanda de su presencia en la resolución de los mismos.

El **desarrollo de la creatividad** fue significado como un resultado de la participación de los niños, en la medida que ahora se les dejaba explorar y sus producciones adquieren mayor expresividad.

“Ahora los ves más creativos, como por ejemplo las construcciones que a principio de año empezamos con cajas, que les pedimos a ellos mismos que armen las casas y terminaron armando unos cuentos de unos castillos y unos palacios, que te dejaban de cara” (MN3)

En una institución educativa donde la participación infantil se manifiesta como tal, la diversidad y heterogeneidad en la **construcción del *currículum*** tiene que verse reflejada en las producciones de los niños y en la planificación del docente.

“La participación de ellos nos sirve para seguir a nosotros(...)De repente, un trabajo que termina en matemática y clasificando cosas por tamaño, por color, por todo, y partió de una expresión corporal con música y con cintas de colores que tú le diste las cintas de determinada manera, de determinado color y determinado tamaño.” MN5.

Por el contrario, la homogeneidad de las producciones de los niños que queda plasmada en las salas en tanto todas las maestras abordan los contenidos del programa de la misma forma o la simultaneidad en el tiempo del abordaje de los contenidos en los diferentes grupos, se convierten en indicadores posibles, de que las expresiones de los niños no son tenidas en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

“Cada año es empezar de nuevo de cero, no era como antes que te quedaba la planificación armada y la retocabas nomás”. (MN5).

A los efectos de esta investigación no nos proponemos determinar si estos indicadores como tal existen en este proceso, y si son representativos de lo que pretenden medir, ya que exceden los propósitos de esta investigación. No obstante su introducción nos parece importante a los efectos de poder conocer desde dónde los maestras centraron su atención para decir que se percibían cambios, desde que comenzaron a trabajar de manera diferente.

Mirada que permite significar las distintas dimensiones del proceso de transformación de sus prácticas, y visualizar el recorrido que aún les queda por transitar para garantizar espacios de participación infantil.

Consideramos relevante también su significación a los efectos de que en otras investigaciones puedan ser tomados para su valoración, aportando insumos a los estudios que al respecto se viene realizando desde algunos organismos especializados en la materia.

6. CONCLUSIONES

Desde esta investigación pretendimos identificar y analizar las condiciones que facilitan el desarrollo de la participación infantil en la Educación Inicial, desde el estudio de caso de un Centro educativo.

Analizamos las concepciones de infancia de los maestros y su relación con la participación infantil. Partimos de un supuesto, que si las maestras tenían una concepción de infancia como sujeto de derecho, la misma daría mayores posibilidades al desarrollo de prácticas educativas participativas.

Las maestras problematizan desde la perspectiva de derechos la noción de infancia, reconociéndolos como sujetos de derecho, con potencial a desarrollar, con derecho a comunicarse, expresar sus ideas y sentimientos, a ser cuidados, protegidos y estimulados.

Con relación a la concepción de infancia que prima en este colectivo docente, conviven en sus expresiones ideas de una infancia que tiene derechos, potencial y capacidad para tomar decisiones, con las ideas que la muestran aún como una etapa de relativa fragilidad, incompletud, inocentemente pura, que hay que cuidar, y no perturbar desde el mundo adulto. Un mundo adulto que se muestra por momentos incompetente para decodificar las particularidades de la infancia.

Podría pensarse que la coexistencia de concepciones de infancia que se desprenden del discurso de las maestras y de sus prácticas remite:

- ✓ Al ejercicio de problematización en clave de derechos, del niño que permite pensar el vínculo pedagógico.
- ✓ A los modelos de aprendizaje, que permean sus concepciones de educación.

Con relación a estos aspectos, podría pensarse que el ejercicio que estos maestros han podido realizar en la problematización de su rol y de los paradigmas que los sustentan, contribuyó a visibilizar la compleja relación entre paradigmas teóricos y prácticos sobre la noción de infancia; permitiendo con ello, aflorar las contradicciones entre teoría y práctica, discursos y acciones, e incluso la coexistencia de paradigmas de infancia y los modelos de enseñanza-aprendizaje, en sus expresiones y acciones.

En definitiva, las mayores dificultades evidenciadas en el proceso de transformación del rol, estuvieron dadas en términos instrumentales en cómo ir incluyendo las opiniones y/o decisiones de los niños en sus propuestas pedagógicas.

Ello permite introducir nuevas complejidades en la problematización de las concepciones de infancia, en tanto la misma adquiere mayor incidencia si puede ser reflexionada en vinculación con la tarea que se ejerce y le da sentido al rol.

La complejidad de este proceso estuvo en la intencionalidad del cambio en la medida que pretendió trascender los discursos, instalándose en la concepción y ejercicio de sus prácticas. Pareciera entonces que en el proceso de análisis de las prácticas, cuando la misma permite resignificar los postulados teóricos, éticos, filosóficos, es cuando puede emerger la complejidad del desarrollo de la concepción de infancia. Complejidad que devela tensiones, contradicciones que muestran la transición de los paradigmas en las prácticas docentes.

En definitiva, si se pretenden lograr acciones que efectivicen el derecho a la participación infantil en la educación, se hace esencial no solo conocer y problematizar la categoría de infancia que sustentan las acciones de los maestros, sino también la construcción que éstos vienen haciendo del niño en tanto sujeto cognoscente.

Supone trascender el plano declarativo en tanto el niño es “sujeto de”, para pasar a un plano pragmático en tanto cómo lograr que el niño “pueda ser”, en este caso sujeto cognoscente, activo, propositivo, con iniciativa y capacidad para decidir. Esto nos sitúa en un plano de discusión de las relaciones entre las concepciones de infancia y las concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje en pos de la generación de propuestas participativas.

Resulta concluyente la necesidad que evidenciaron las maestras en la revisión de su concepción de aprendizaje, para comenzar a establecer un nuevo vínculo maestra-niño, desde donde el protagonismo infantil pueda adquirir significación. Revisión que cuestiona su quehacer, buscando nuevas formas de planificación, registro y vinculación con el grupo, permitiendo con ello que éste emerja en su singularidad.

Conlleva a centrar la discusión en las estrategias y modalidades por las cuales el docente pasa a ser garante del derecho a la participación.

En este estudio quedaron reflejadas las características de proceso que la participación adquiere, en donde el niño va aprendiendo paulatinamente a ejercer sus derechos, y las maestras van experimentando y adquiriendo distintas competencias que permitieron ir habilitando procesos de participación infantil. Proceso bidireccional de retroalimentación mutua, que les permite ir descubriéndose a cada uno desde el rol que ocupa en el vínculo que les da sentido.

La búsqueda por implementar una práctica educativa donde el niño sea protagonista de su aprendizaje, se presenta como el principal desafío de este colectivo docente. Este proceso permite identificar algunas competencias, habilidades y conocimientos indispensables para la generación de la participación infantil.

El ejercicio que los docentes pudieron realizar de revisión de sus pre-conceptos en torno al contexto sociocultural del que provienen los niños, coadyuvó a la estructuración de un vínculo diferente, generándose la posibilidad de visibilizarlos con potencialidades, a pesar de provenir de una población con derechos vulnerados. Esto permite resignificar el ejercicio de análisis de prácticas como relevante en el desarrollo profesional y en la posibilidad de significar las potencialidades de la infancia, aspecto clave en la habilitación de espacios participativos.

Otro de los elementos significativos en el proceso de transformación del rol docente y que pone en juego gran parte de las competencias antes enunciadas, remite al estilo y forma de planificación, en tanto no es posible establecer una secuencia de contenidos predeterminada y luego ejecutarla. La secuencia sin embargo es visible, la intencionalidad del docente está presente, pero mediada por las expresiones y opciones que los niños formulan.

El juego y el conocimiento de técnicas expresivas, se convierten en instrumentos claves, que permiten a los maestros sentirse con mayores insumos a la hora de generar un lenguaje compartido con los niños.

Todo esto exige una serie de competencias y habilidades que podríamos significar como habilitantes para la generación de procesos participativos.

En este sentido, se identifican la capacidad de:

- **adaptación**, en tanto flexibilidad para re-ajustarse a los cambios y a las manifestaciones que el grupo exprese.
- **trabajar desde múltiples escenarios**, donde los procesos educativos transcurren, con el devenir típico de los procesos grupales.
- **observación, análisis y síntesis**, que permite reconocer, los elementos constitutivos de las situaciones grupales y proceder a organizar la información significativa de manera tal, que permita comprender la construcción de sentido que los niños van construyendo.
- **escucha**, como competencia que permite conocer los intereses y necesidades de los niños, accediendo a una comprensión del otro desde sus particularidades.
- **trabajo en equipo**, en tanto permite objetivar y complementar el proceso de decodificación de la realidad.
- **preguntar/se**, como capacidad para generar en los niños conflictos cognitivos, así como para los propios maestros en tanto principio rector de cuestionamiento de sus prácticas.

Estas competencias muestran a un docente activo, abierto a la experimentación y al cambio, con una identidad profesional que se construye con otro. En tal sentido, la mayoría de las competencias señaladas buscan poder pensar, hacer y descubrir con el otro los sentidos de la realidad, principio básico para la generación de procesos participativos. (Hoyuelos, 2009; Rinaldi 2006)

Un docente que en éste ejercicio colectivo, puede reconocer las múltiples exigencias de su tarea, lo que le permite descubrir nuevas dimensiones del rol, las limitaciones personales y la búsqueda de alternativas que permitan continuar en el proceso de formación y actualización continua, en pro de la habilitación de espacios de participación en los procesos educativos.

Un docente que se permite dudar de sus certezas, aspecto que refleja una concepción de maestra que desde la incertidumbre construye con el otro el proceso de aprendizaje. Concepción que tiende a emparentarse con las propuestas socio constructivistas, de una pedagogía crítica, donde el conocimiento se construye desde la experimentación y el niño puede desde una concepción de sujeto de derecho ser co-constructor de su aprendizaje. Concepciones que entienden al adulto en el desafío de habilitar espacios de participación, entendida ésta en sus dos acepciones, como medio y fin en si mismo.

Una maestra que se muestra generadora de conflictos cognitivos, cuestionadora, develadora, problematizadora, que intenta a través de distintos medios conocer e integrar las particularidades de la infancia a los contenidos curriculares.

Este conocer está connotado por la cualidad del asombro, del descubrimiento, del procesamiento de lo que puede registrar, para poder ir construyendo junto a los niños, nuevas situaciones y sucesos, desde donde se garantice el derecho al aprendizaje a través de la exploración.

Estas competencias se juegan en un vínculo niño-adulto que respetando las diferencias típicas de los tramos etáreos y los roles, busca estructurarse desde una horizontalidad que les permita reconocerse y reconocer al otro en su calidad de tal. Un vínculo que busca generar autonomía en los niños, en la asunción de responsabilidades que le permitan vivenciar su participación en el proceso educativo.

La escucha es significada por las maestras como la competencia que más han sentido exigida, para lograr efectivamente reconocer los intereses de los niños.

Desplegar un proceso continuo de escucha, observación y registro de las expresiones de los niños, exige una capacidad atencional, de análisis y síntesis particularmente significativa, en la búsqueda de una intencionalidad educativa que sea representativa de los intereses de los niños. Construir sentido a partir de lo que niños plantean y desde ahí buscar las formas de trabajar los contenidos programáticos previstos para cada nivel, pone en juego las competencias antes descritas y problematiza el rol del maestro en tanto portador de un saber a transmitir.

Supone aprender a trabajar desde y con la incertidumbre, en un proceso de ensayo y error que no degrada la trayectoria didáctica, sino que la enriquece en el plano procesual. (Rinaldi 2006)

Se configura en esta modalidad de ejercicio del rol la imagen de una maestra que pretende lograr una confrontación permanente con los propios saberes, conocimientos e intuiciones y con los de sus colegas en pos de la integración de los saberes y opiniones de los niños a las propuestas pedagógicas.

Una de las claves para garantizar espacios de protagonismo infantil, radica en las características del vínculo pedagógico que se pueda establecer entre los niños y los docentes.

En las posibilidades de expresión, intercambio y toma de decisiones que juntos puedan realizar, donde el grupo de niños se personifica desde un potencial a descubrir, a develar y potenciar; siendo

el maestro portador de un saber en tanto generador de conflictos cognitivos, más que develador de incógnitas infantiles.

Supone la construcción de un perfil de maestro que se configura como una persona crítica y reflexiva de las condiciones sociales, materiales y organizativas que le dan sentido a su práctica.

Habilitar espacios de participación infantil en los Centros educativos es un proceso que dependerá entonces del vínculo que se genere entre el adulto y éste, de las competencias y habilidades del maestro, de las características de los niños, de sus familias, de las condiciones institucionales, sociales y políticas que habilitan y condicionan estos procesos.

En este estudio fueron relevantes las condiciones institucionales que permitieron sostener los procesos participativos. Se generó en el Centro educativo una cultura institucional (Frigerio y Poggi, 2000) con un fuerte énfasis democrático, (Gonzales 2003) tanto en el diseño de los dispositivos de trabajo, como en el ejercicio del rol de la mayoría de los actores de la comunidad educativa.

Las relaciones de poder que se estructuraron entre los distintos roles adultos, tendía a mantener una circulación del liderazgo, pudiendo cada uno sentirse protagonista en el rol que desempeñaba.

Consideramos que éstos aspectos resultan esenciales en la generación de contextos organizativos propicios para hablar de prácticas

educativas participativas. Si desde la gestión de la institución educativa no se puede pensar en una organización con un funcionamiento democrático, difícilmente se puedan dar las condiciones para que desde los espacios áulicos los maestros puedan habilitar espacios de participación infantil. (García 2003)

El trabajo en equipo, y como fuera enunciado el análisis de prácticas, en tanto estrategia de actualización permanente que tengan como objetivo la posibilidad de generar las condiciones para conocer y considerar a los niños en el ejercicio docente, se convierten en espacios fundamentales para efectivizar los procesos participativos.

Todo esto supone una fuerte inversión en recursos humanos y materiales que permitan acompañar éstos procesos. En este sentido, resulta evidente la inversión que el Centro fue realizando en ir acondicionando sus instalaciones a las necesidades de los grupos de niños, así como la necesidad de contar con más de una persona para poder trabajar.

El poder brindar a los niños oportunidades de expresión y toma de decisiones requiere de propuestas educativas donde el adulto pueda tener oportunidades de trabajar en grupos reducidos, donde la diversidad pueda ser reconocida.

En este estudio el rol del equipo de dirección resultó un aspecto clave en la generación de una cultura institucional que buscaba transformar las

prácticas educativas, en el paulatino reconocimiento de los intereses de los niños. En este proceso se destaca el rol de la dirección en generar autonomía y empoderamiento del personal del Centro, pudiendo desde el rol docente sentirse reconocidas y habilitadas en el ejercicio de su tarea.

Los múltiples efectos que se generaron en la dinámica institucional, en el 2010 nos permiten reflexionar sobre las condiciones requeridas para sostener prácticas educativas participativas. Podríamos preguntarnos, cuánto lugar, recursos y valoración existe para la innovación educativa, qué expectativas tiene el sistema educativo en reconocer e incorporar los intereses y opiniones de los niños en sus prácticas.

Un casi ausente en el proceso de generación de procesos participativos fue la familia como integrante de la comunidad educativa.

La familia es traída como la responsable de los proceso de autonomía con que llegan los niños al Centro y desde las dificultades en la comprensión o decodificación de las necesidades y potencialidades infantiles.

Podríamos pensar cuánto de los supuestos relacionados al contexto social de vulnerabilidad donde se encuentra emplazado el Centro, condiciona las posibilidades que este actor de la comunidad educativa sea valorado por los maestros en el diseño de las propuestas educativas. Si bien es reconocido, enunciado y ayudado, se genera un vínculo desde

el cual se hace difícil pensar en la co-responsabilidad en la gestión de los procesos participativos en el Centro educativo.

Podríamos reflexionar sobre ¿cuánto las dificultades en la sustentabilidad de una propuesta educativa participativa, tuvieron que ver con la posibilidad de integrar a otros actores al proceso de cambio?.

Desde el proceso que éste Centro fue transitando, se pueden identificar algunas características de los procesos participativos infantiles. La participación infantil como un proceso donde niños y adultos van encontrando formas de expresión y sentido al vínculo entre ellos, queda expresado a través del espiral participativo. En él se identifican tres componentes en estrecha relación e interdependencia desde los cuales los niños y adultos van poniendo en juego competencias participativas.

La noción de espiral centra su atención en los múltiples relacionamientos e interrelaciones del vínculo docente-niño en la generación de espacios participativos. Parte del supuesto que todo niño, por su condición de ser humano tiene la posibilidad de expresarse, emitir opciones, tomar decisiones, participar, en definitiva ir construyendo su identidad en el contexto social en el que nace y se desarrolla.

La capacidad y progresiva facultad de participar está presente, el desafío es cómo desde el mundo adulto se efectiviza la misma en un proceso de paulatino reconocimiento del protagonismo infantil, en relación a lo cual el lugar social que el niño y su familia ocupan, y las condiciones

institucionales desde dónde se generan, son fundamentales para garantizar su desarrollo.

En este estudio, la participación infantil queda expresada como un proceso gradual que comienza siendo una oportunidad para el niño de expresión de ideas y sentimientos, que le permite comprender al maestro las particularidades del mundo infantil, para pasar a otros componentes que la ligan a una capacidad de reflexión y toma de decisiones. Distintos componentes que ponen en juego diferentes competencias básicas participativas, tanto para el adulto, como para el niño en la generación y habilitación de la participación infantil.

El énfasis adjudicado a cada una de éstos componentes por parte de los maestros en donde el tomar decisiones fue fundamentalmente expresado por los de los niveles superiores como un ejercicio posible de los niños, permite generar algunas reflexiones.

Habilitar la participación infantil en niños pequeños parece que fuera posible a través de la interpretación que hace el maestro del interés superior del niño, para lo cual se hace necesario habilitar espacios de expresión, para conocer los intereses de los niños y en consecuencia integrarlo a las propuestas docentes. En este sentido, la mediación adulta tiende a modificarse a medida que el niño va creciendo, llegando al nivel de 5 años con la capacidad de desplegar sus capacidades expresivas,

argumentativas, de generación de acuerdos, reflexión y toma de decisiones.

Este proceso lleva implícita la idea de un niño pequeño que por sí solo no puede tomar decisiones. Un niño que en su desarrollo hay que poder habilitar a expresarse, para luego buscar consensos, reflexionar individual o colectivamente y posteriormente decidir. Supone la presencia de un adulto que comienza con una función habilitante discusiva y que gradualmente va generando las posibilidades para que los niños puedan confrontar sus ideas y tomar algunas decisiones.

Proceso que confronta las concepciones que ligan a la infancia como una etapa potencialmente capaz de tomar decisiones, (Hoyuelos, 2009; Alfageme y otros 2003; Cussianovich y otros 2001). Esto podría reforzar la idea de que este proceso sea representativo del camino que éste colectivo docente viene recorriendo, en el reconocimiento y habilitación de la participación infantil como tal, donde algunos maestros están pudiendo escuchar a los niños, mientras otros además pueden ir incorporando paulatinamente las opiniones de éstos a sus propuestas educativas. Idea que refleja diferentes estadios, grados o complejidades en la generación de los procesos participativos, donde cada integrante del vínculo pedagógico se resignifica progresivamente en estadios de influencia recíproca cada vez más significativos.

El proceso realizado por este Centro y en función de las expresiones de las maestras, aportan insumos que podrían complementar algunos de los estudios ya realizados al respecto IIN (2010), desde los cuales se podrían valorar la participación infantil en el Centro educativo. En tal sentido, los maestros destacan que el cambio en sus prácticas generó en la población infantil una mayor, autonomía, capacidad expresiva, empoderamiento, cuidado del otro y del entorno, de creatividad, y en el maestro una mayor libertad en la elaboración del *currículum*, que se presenta diferente al resto de sus colegas, en un mayor análisis de prácticas y de trabajo en equipo.

Estos aspectos permiten valorar los procesos que este colectivo docente generó en la búsqueda de una mayor participación de los niños en sus propuestas educativas, centrando la atención tanto en aspectos vinculares, actitudinales, pedagógicos, como organizativos, que permiten valorar las múltiples dimensiones de la participación infantil.

El desafío por lograr que los espacios donde cotidianamente transcurren los niños, se constituyan en ámbitos desde donde se puedan generar experiencias y modalidades participativas, se convierte en un reto que interpela las modalidades actuales del sistema educativo.

Entendemos que la inversión tiene que estar dada en la generación de condiciones y oportunidades para que éstos espacios cumplan con su

función desde una perspectiva participativa, donde los niños puedan expresarse y tomar decisiones.

La infancia transcurre en los espacios y escenarios que le dan sentido a su existencia, por ello se hace imperiosa la necesidad de revisarlos en clave participativa, para poder reflexionar sobre la construcción de ciudadanía que estamos promoviendo desde dichos espacios.

7.PROYECCIONES

En el desafío por lograr una mayor participación infantil en los Centros de Educación Inicial destacamos a modo de proyecciones la búsqueda por:

- Incluir la perspectiva de los derechos de infancia en los planes de formación docente, con énfasis en la Participación infantil como eje desde donde se puedan problematizar las concepciones pedagógicas y del desarrollo infantil.
- Una actualización permanente del personal docente en el análisis de su rol, que coadyuve a la promoción de competencias participativas propias y de la población de niños con los que se trabaje.
- Propender a la formación en gestión educativa de los Directores de los Centros, con énfasis en la búsqueda de organizaciones promotoras de una cultura institucional democrática y participativa.
- Generar criterios orientadores, que permitan la instrumentación y operacionalización de los espacios que se están promoviendo desde la nueva ley de Educación, (consejos de participación), de tal manera que los mismos permitan fortalecer el diseño de los proyectos de Centro.

- Incluir la valoración de indicadores de gestión institucional en la promoción de una cultura en los Centros educativos con impronta democrática y participativa.
- Pensar en la instrumentación de una efectiva co-responsabilidad de las familias y de los actores locales en los procesos participativos de los Centros educativos.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, A., Garzón Rodríguez, J.C. y Pineda Baez, N.Y.. (2004). *Informe sobre la revisión de algunas experiencias de participación infantil*. Bogotá. s.n.

Ames, P. (1999). El poder en el aula: un estudio en escuelas rurales andinas. En Tanaka, M. (Comp.). *El poder visto desde abajo: Democracia, Educación y Ciudadanía en espacios locales*. (pp 267-334) Lima: IEP

Alderson, P., Hawthorne, y J., Killen. M. (2006). Protección y derecho. Acerca de los derechos de los bebés prematuros. *International Journal of Children's Rights*, 13 , 31–50.

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

Ariés, P. (1997) *El niño y la vida familiar en el antiguo Régimen*. (Trad, N. García Guadilla). Madrid: Taurus.

Baquero, R y Narodowski, M. (1990), Normatividad y Normalidad en Pedagogía *Revista Alternativas*, 4 (6), 35-46

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Ma. : Harvard University Press.

De León, D. Tesis Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas, 2012.

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

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

Cambón, V., Etchebehere, G. De León, D., Fraga, S. Silva, P., y Zeballos, Y. (2008). *La Educación Inicial. Perspectivas, desafíos y alcances*. Ed. Psicolibros.

Convención de Naciones Unidas sobre los derechos del niño (1989). Nueva York: Asamblea General de Naciones Unidas.

Cussianovich, A (2001). *La infancia en los escenarios futuros*. Lima: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Delfos, M. F. (2001). *Are you listening to me? Communicating with children from 4-12 years old*. Amsterdam: Bernard van Leer Foundation

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO

Demarchi, M. (Comp.) (2010). *Maestra militante de la vida. Enriqueta Compte y Riqué*. Montevideo: Escuelas industrias gráficas. UTU.

Donzelot, J. (1990). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-textos. (Primera edición en francés 1977).

De León, D. Tesis Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas, 2012.

Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.

Escudero, J.M, Bolívar, Antonio, González, M.T. (1997) *Diseño y Desarrollo del Currículum en la Educación Secundaria*. Madrid: Horsori

Espinosa, M. A. (2001). *Proyecto docente en Necesidades y derechos de la infancia y adolescencia*, (Memoria de titularidad inédita). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid

Etchebehere, G. (2010). Aplicación de la convención de los derechos de infancia desde maestras de Educación Inicial: un estudio en torno al principio de autonomía progresiva. (Tesis de Maestría inédita)

Ferullo, A. G. (2006). *El triángulo de las tres "P"*. *Psicología, participación y poder*. Buenos Aires: Paidós

Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Fornasari, L., Peralta, M.V. (2005). *Neurociencia, Vincularidad y Escucha*. Buenos Aires: Infante Juvenil.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Frigerio, G.,y Poggi, M. (2000). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.

De León, D. Tesis Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas, 2012.

Froebel, F. (1826). *La educación del Hombre*. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf>

Furman, G.C y Shield, CM (2003). *How can education leader promote and support social justice and democratic community in schools?*. Recuperado de <http://www.cepa.gse.tutera.edu/division%20Papers%202003/Furman%20Shields4-28.pdf>.

Gaitán, A. (1998). *Protagonismo Infantil. En la participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: Visiones y perspectivas*. Actas del Seminario de Bogotá, 7 y 8 diciembre. (pp85-103):Unicef

García Méndez, E. (2001). *Adolescentes y Responsabilidad Penal*. Buenos Aires: Ad-Hoc.

Garín, J. (2000). *Cambio de Cultura y Organizaciones que aprenden*. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn27p31.pdf>

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, IIN.

Goetz, J.P. y Le Compte, M.D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gonzalez, M. T. (2003). Las relaciones micropolíticas. En Gonzales, M. T. (Coord.). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson-Prentice-Hall. 131-136

Gonzalez, M.T. (2009). Centros escolares democráticos: condiciones organizativas y procesos. *Revista Reflexiones Pedagógicas. Docencia*, 39, 41-54

González, S., Río De Landaburu, E., y Rosales, S. (2005). *El currículum oculto en la escuela. La pobreza condiciona pero no determina..* Buenos Aires : Lumen Hvmánitas.

Guasch O. (1997). *Observación participante*. (Cuadernos metodológicos N° 20) Madrid: CIS

Gutiérrez Herazo, A. (2011). *El Hecho del dicho*. Montevideo: Instituto Interamericano de Niño, Niña y Adolescentes. IIN/ACID

Hart, A. R. (1993). *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: Nueva Gente.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5a ed.) México: Mc Graw Hill.

Hojholt, C. (2005). El desarrollo Infantil a través de sus contextos sociales. *Psicología y Ciencia Social*, 7 (1-2), 22-40. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/314/31470203.pdf>

De León, D. Tesis Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas, 2012.

Horna Castro, P. (2006). *Del dicho al hecho*. Lima: Save the Children

Hoyuelos, A. (2009). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.

Instituto Interamericano de Niño, Niña y Adolescentes IIN. (2010). *Menú de Indicadores y Sistema de Monitoreo del Derecho a la Participación de Niños, Niñas y Adolescentes*. Montevideo:IIN

Instituto Interamericano de Niño, Niña y Adolescentes IIN. (2011). *Manual de herramientas para promover y proteger la participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas. La Participación como acción creadora*. Montevideo:IIN

Ivaldi, E. (2011). *La Educación Inicial del Uruguay. Su origen como política Pública Estatal 1870-1900. De la Casa Cuna a la Escuela elemental*. Recuperado de www.cepi.com.uy

Kofman, F y Senge, M. (1993). Communities of commitment: the heart of learning organizations. *Organizational dynamics*, 22 (2), 3-33

Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Florencia: Centro Investigaciones Innocenti de Unicef

Lansdown, G. (2004). La participación y los niños más pequeños. *Revista Espacio para la infancia* , 22, 4-14

Lansdown G. (2005). *La evolución de las Facultades del Niño*. Suecia: Save de Children Unicef.

Lansdown G. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. (Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano N° 36). Bernard van Leer Foundation. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/polinfan/2006/area-lectura/mod-1/Me-haces-caso.pdf>

Laplanche, J y Pontalis, J.B (1974). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor.

López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.

Marshall, C. y Rossman, G. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

Mayal, B (2002). *Towards a Sociology for Childhood*. London: Routledge, Falmer

Mustard, F. (2003). Desarrollo Infantil inicial: salud, aprendizaje y comportamientos 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.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la Pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.

De León, D. Tesis Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas, 2012.

Neirotti, N. y Poggi, M. (2004). *Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local*. Buenos Aires: IPE- UNESCO.

Ochaíta, E. (2000). *Necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Ochaíta, E. y Espinosa, M.A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes*. Madrid. McGraw-Hill

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

Paviglianiti, N. (1995). Ciudadanía y Educación. Un recorrido histórico de sus concepciones. *Revista Argentina de Educación*, 14 (24), 17-39

Pestalozzi, J. E. (1927) *El canto del Cisne* (Trad. J. Mallart). Madrid: Ediciones de la lectura.

Piaget, J. (1932). *El juicio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

Piaget, J. (1981). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Buenos Aires: Ábaco.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Red Solare. Colombia (2006) *Introducción a la propuesta Educativa Reggio Emilia. Italia. Una mirada reflexiva hacia la cultura de la Infancia.* Bogotá. Colombia. Recuperado de www.equidadparalainfancia.org/...2006/.../index.htm

Reveco, O. (2002). *Desafíos actuales de la Educación Parvularia.* Santiago de Chile: Universidad ARCIS, APXE.

Reveco, O. (2002). *La Función Formativa en la Educación.* Santiago de Chile: Universidad ARCIS, APXE.

Rousseau, J. J. (1998). *Emilio, o De la educación.* Madrid: Alianza.

Rinaldi, C. (2006). *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender.* Lima: Norma.

Rinaldi, C.; Giudici, C.; e Krechevsky, M. (2001) *Making Learning Visible. Children as individual and Group Learning,* Reggio Emilia: Reggio Children

Rinaldi, C. (1997). *L'ascolta visibile.* (Serie I Taccuini). Reggio Emilia: Reggio Children.

San Martín, Á. y Beltrán, F. (2002). *Tradición y presente en el estudio de las organizaciones escolares.* En Martín Rodríguez, E. (Coord.), *Desarrollo de las instituciones educativas.* Madrid: UNED.

Sanz, L.J. (2010) *Psicología Evolutiva y de la Educación.* Madrid: Cede

De León, D. Tesis Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas, 2012.

Sternberg, R.J (1989) *Inteligencia Humana*. Barcelona: Paidós

Trevarthen, C. (1982). Los motivos primordiales para entenderse y para cooperar.
En Perinat, A (Comp.) *La comunicación preverbal*. Barcelona: Avesta

Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social en la infancia.
Revista Iberoamericana de Educación, 26. 137-164

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.
Barcelona: Crítica.

Wallon, H. (1976). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil..* Madrid: Visor-Mec.

9.ANEXOS

Dimensiones a considerar en la Observación de campo.

- Vinculo del maestro y el grupo. (Observaciones en aula y patio)
 - Características del relacionamiento.
 - Actitudes predominantes en los maestras a la hora de relacionarse con el grupo.

- Tarea. (Observaciones donde se desarrollen las actividades)
 - ¿Cómo se inicia la tarea?. ¿Quién la propone?. ¿Cómo se involucran los niños y niñas en ella. ¿Participan todos?. ¿Desde donde lo hacen?.
 - El grupo realiza cambios.?
 - ¿Cuánto se diferencia lo propuesto por el maestro, con lo producido por el grupo.

- Vinculo entre adultos. Maestras, Auxiliares vigilantes y de servicio. (Observaciones en entrada/recreo/patio, comedor y en aula).
 - Características del relacionamiento.
 - Tipo de intercambios realizados en entrada, patio, comedor.

- Relacionamiento entre niños y niñas. (Observaciones en aula y patio).
 - Características, modalidades y formas de relacionarse.

- Comunicación Maestro/Grupo. (Observaciones en aula y patio).
 - ¿Quiénes inician el diálogo?
 - ¿Como es tomado y significado lo que expresan los niños/ por los adultos?
 - ¿Cuales son los contenidos de los mensajes emitidos?
 - ¿Que modalidades de intercambio comunicacional tienden a prevalecer en el vínculo adulto niño/a?

Entrevista en Profundidad.

¿Qué es para ti un niño o niña?.

¿ Cómo entiendes la educación inicial?.

¿Cómo es trabajar en este Centro educativo?.

¿Los niños a estas edades (3,4,5), pueden participar?.

¿Qué significa que un niño participe?.

¿Qué requiere del adulto la participación infantil ?

¿Qué características tienen que tener ese maestro para habilitar la participación infantil?.