

¿PARTICIPACIÓN INFANTIL O LA PROFE MANDA?
UNA REFLEXIÓN INTROSPECTIVA DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE



María Liliana Medina Guzmán
Luz Marina Velandia Sepúlveda
Yoshmar Cristina Rodríguez Restrepo

Trabajo de Grado para optar por el título de Magíster en Educación

Dirigido por
Camilo Bácares Jara

Línea de investigación: Infancias, Cultura y Educación

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Educación
Maestría en educación
Bogotá D.C, 2018

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana.

Agradecimientos

A Sara, Samuel y Sebastián, que con paciencia nos cedieron su espacio y su tiempo; tiempo de juego, de risas, de conversaciones, de hacer juntos. Con el más loable amor que un niño pueda tener, generosamente dieron un paso al lado para que pudiéramos llevar a cabo esta investigación, con la convicción de que pronto tendrían a sus mamás de vuelta; a ellos más que a nadie porque fueron testigos de las más profundas emociones que nos suscitó el encontrarnos con aquello que amamos y odiamos de nosotras mismas, porque sus opiniones y su necesidad de ser, libres, espontáneos, participativos, nos ha permitido verlos en los ojos de otros niños, escucharlos en las palabras de otros niños y recordar que fueron ellos los que animaron este tema tan complejo, tan polifónico, tan lejos de lo que somos los adultos.

A nuestros esposos que nos animaron cuando queríamos desfallecer, que cuidaron a nuestros hijos en los momentos en que estuvimos ausentes para ellos, agotados, enfermos, silenciosos, con sus propios problemas, necesidades y dificultades, las cuales tuvieron que enfrentar más de una vez solos... cuantas veces se pusieron en pausa para dejarnos ser, permaneciendo cerca con una voz de aliento y amor sincero. A Camilo Bácares nuestro tutor que siempre tuvo fe incluso cuando nosotras la perdíamos, que su emoción, su dedicación y su bella manera de ver la naturaleza humana; nos hacía ver en nuestros errores y defectos una oportunidad; su frescura ante lo que creíamos era una tragedia, siempre nos permitió levantarnos y continuar, viendo todo desde una óptica más humana; cuando nos perdíamos entre miedos e incertidumbres, él nos encontraba.

A aquellos niños que vieron una grieta entre nuestro mundo de adultos con poder y por ahí se colaron; gracias a ustedes pudimos encontrarnos con nosotras mismas y pudimos entender que el mundo es de todos y que las decisiones también son de todos, nadie debería decidir por ti y hay miles y miles de maneras de ver el mundo, los adultos nos cerramos muchas veces a creer que solo es una. la oportunidad de vivir tu vida con los otros y no para los otros es tuya...

Resumen

La presente investigación está enmarcada en el tema de la participación infantil, (PI), específicamente la de la primera infancia, con base en la práctica pedagógica de tres docentes y sus estudiantes, niños y niñas entre los cuatro y seis años de edad, en el contexto de dos instituciones oficiales de Bogotá. Con el objeto de reconocer, comprender y develar el ejercicio de la PI en las dinámicas escolares, se hace un análisis introspectivo que permite la lectura de su realidad en estos espacios, por lo que se parte de las vivencias que a diario emergen frente al tema de interés, atendiendo también a la postura que tienen los mismos niños y niñas en relación a su ejercicio o experiencia en el aula, así como de nuestros propios relatos de vida. Para ello se escogió el enfoque biográfico narrativo, enmarcado en un paradigma cualitativo.

La búsqueda del estado del arte respecto al objeto de investigación, parte de un breve recorrido a la legislación que hace énfasis y sostiene el tema de la PI, paralelo a este, se llevó a cabo una indagación en algunas universidades a investigaciones realizadas sobre la PI, así como a los aportes desarrollados por diferentes autores interesados en el tema en mención. Buscando consolidar un poco más la realidad inmersa en este proceso, en contraste con los sustentos políticos y teóricos, se plantean, diseñan y desarrollan unas categorías que atienden a las necesidades e intereses de la investigación, las cuales finalmente permiten un análisis más profundo y específico de la información generada en cada uno de los instrumentos utilizados.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	7
PROBLEMA	12
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	14
OBJETIVO GENERAL:.....	14
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	14
CAPÍTULO I. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.....	15
1. ESTADO DEL ARTE SOBRE LA PI	15
1.1. CONCEPCIONES Y PERCEPCIONES DE LA PI DESDE SU DIMENSIÓN POLÍTICA	16
1.2. EJERCICIO DE LA PI.....	23
1.2.1. <i>Ámbito extraescolar.</i>	23
1.2.2. <i>Ámbito escolar.</i>	27
1.2.3. <i>Participación en primera infancia.</i>	28
CAPITULO II. ACERCAMIENTO TEÓRICO	32
2. LA PI UN DERECHO QUE REQUIERE SER UN HECHO	32
2.1. ACERCAMIENTO A LA CONCEPCIÓN DE LA PI DESDE UN MARCO INSTITUCIONAL.....	33
2.1.1. <i>Declaración de Ginebra</i>	34
2.1.2. <i>Declaración de los derechos de la infancia de 1959</i>	35
2.1.3. <i>Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia de 1989 (CDN)</i>	36
2.1.4. <i>UNICEF (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia)</i>	40
2.1.5. <i>Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN)</i>	42
2.1.6. <i>Acercamiento a la PI en Colombia</i>	49
2.1.6.1. <i>Constitución política de Colombia. (1991)</i>	49
2.1.6.2. <i>Ley 12 de 1991. (Aprobación de la CDN)</i>	50
2.1.6.3. <i>Ley 1098 de 2006. (Código de la Infancia y la Adolescencia)</i>	50
2.1.6.4. <i>Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)</i>	52
2.2. ENTRE EL QUERER Y EL PODER. APROXIMACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL SOBRE LA PI.	53
2.2.1. <i>La PI desde los aportes de Roger Hart</i>	61
2.2.2. <i>Una perspectiva desde Trilla y Novella, Castañeda y Estrada</i>	66
2.3. PARTICIPACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA: SI SE QUIERE SE PUEDE	71
2.4. CONCEPCIONES DE INFANCIA, ENTRE SU EMPODERAMIENTO Y EL ARRAIGO DE LA POSTURA ADULTO CÉNTRICA.	76
2.5. UNA MIRADA INTROSPECTIVA DEL EJERCICIO DOCENTE CON RELACIÓN A LA PI QUE CONTRIBUYA A PROCESOS MÁS SIGNIFICATIVOS EN EL AULA.	80
CAPITULO III. DISEÑO METODOLÓGICO	86
3. BUSCANDO RESIGNIFICAR LA PI, EN NUESTRO EJERCICIO DOCENTE.	86
3.1. EL MÉTODO BIOGRÁFICO NARRATIVO	86
3.2. RECOLECCIÓN DE DATOS	89
3.3. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	91
3.3.1. <i>Categorías para instrumentos de investigación (diario de campo, entrevista docentes y taller de niños)</i>	92
3.4. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN E INSTRUMENTOS	92

3.4.1.	<i>Diarios de campo</i>	92
3.4.2.	<i>Relatos de vida</i>	93
3.4.3.	<i>Talleres para niños</i>	94
3.5.	ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN	95
3.6.	VALIDEZ Y FIABILIDAD	96
CAPITULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS		96
4.	“MI VOZ TAMBIÉN VALE”. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	96
4.1.	LA PROFE MANDA	97
4.2.	LA PROFE A VECES DEJA	109
4.3.	RECLAMANDO PARTICIPAR	119
5.	CONCLUSIONES Y REFLEXIONES	133
5.1.	CONCLUSIONES	133
5.2.	REFLEXIONES.....	138
REFERENCIAS		142
ANEXOS.....		148

Introducción

La PI actualmente es un tema relevante en los diversos ámbitos o contextos en que transcurre la vida de niños y niñas; considerada como un derecho transversal y posibilitador de otros derechos, ocupa hoy en día un lugar fundamental en los discursos que sustentan las políticas y los planes para la primera infancia en Colombia. Como tal la PI, es un principio rector dentro de los cuatro fundamentales de la *Convención sobre los Derechos del Niño* (CDN), con los cuales nuestro país se ha venido comprometiendo. De tal modo, participar no es solo un derecho sino un elemento transversal de la vida humana, el cual para cobrar sentido debe promoverse desde temprana edad.

Partiendo de los aportes que han venido sumando la UNICEF y el *Instituto Interamericano del Niño* (INN), en específico todos aquellos que se han implementado con respecto a lo que compete a la niñez y su participación y que han sido adoptados por nuestro país, se da paso a que esta sea visibilizada y reconocida abiertamente en diversos escenarios en los que se desenvuelven los niños desde pequeños; entre estos, principalmente la escuela. De esta manera siendo la PI un asunto que cobra sentido desde el actuar de los sujetos que hacen parte de este ámbito, se hace necesario centrar la óptica en las vivencias que allí se entretajan.

Actualmente en nuestro país, la *Política de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre”* (LEY 1804-2016), visibiliza a los niños como sujetos activos y participes de su proceso educativo, lo cual exige de manera directa, que desde la escuela se generen los espacios, aspectos y mecanismos necesarios para tal fin; esto por lógica conlleva a que se conciba desde nuestro quehacer docente una transformación permanente de nuestras prácticas educativas, partiendo de un enfoque de derechos; pasando de una enseñanza pasiva a una atravesada por el diálogo y la escucha constante, en aras de que se logre pensar juntos la escuela sin imponer, coartar o limitar.

Tales procesos, apuntan a una educación de calidad para la primera infancia, de manera que cimiente las bases sólidas de un ser humano capaz de enfrentar los retos que se planteen para

contribuir al progreso del país. Se propone así un largo proceso que ha de desprenderse de la voluntad docente, la cual debe incluir un acto de reconstrucción y cualificación profesional permanente, que parte inicialmente de la reflexión sobre la práctica pedagógica; tal reflexión amerita un ejercicio introspectivo en el que debemos enfrentarnos a concepciones, percepciones y a cambios de paradigmas propios que exigen exponer nuestras incertidumbres, nuestra vida, nuestras acciones y nuestro profesionalismo.

Así en un proceso de cualificación docente y de construcción permanente de un sentido de la educación, es relevante abordar este tema desde nuestro quehacer educativo para reflexionar y repensarnos frente al ejercicio pedagógico que como docentes llevamos a cabo con respecto a la promoción o no de la PI y su influencia en el ámbito escolar. Es así como surge un trabajo de investigación que llevamos a cabo tres docentes del sector educativo distrital, enmarcado en una reflexión introspectiva a nuestras experiencias pedagógicas en el aula, relacionadas con la PI; las cuales se llevaron a cabo con niños de primera infancia, entre los 4 y 6 años durante 2017 en dos colegios: uno en la localidad séptima y el otro en la octava de la ciudad de Bogotá.

Como docentes, reconocernos, develarnos o mostrarnos desde nuestro quehacer pedagógico, en el marco de esta investigación no ha sido una tarea fácil. En realidad, autocriticarse ha requerido de nuestra parte recordar, leer, revisar, analizar y compartir las experiencias vividas en el aula; de igual manera asumir el reto de aceptarnos en la incertidumbre, suponer que sabemos menos, para lograr comenzar a descubrir y construir junto con los niños. De este modo podemos decir que ha sido una experiencia valiosa que nos permitió avanzar en los procesos educativos con la primera infancia y cualificarlos desde la introspección realizada.

Si bien las experiencias registradas a través de los tres instrumentos utilizados para analizar cómo se daba el ejercicio de la PI en nuestras aulas (diarios de campo, relatos de vida y taller con los niños), han develado posturas, voluntades y necesidades en nuestro espacio educativo; estamos convencidas que han posibilitado de igual modo, la promoción de nuevas concepciones de infancia y de nuestro rol

docente, logrando transformar de una u otra manera la labor pedagógica que ejercemos diariamente; quizá estas reflexiones no tengan un eco suficiente, pero son los primeros pasos hacia una gran batalla a la que debemos acudir si soñamos y pretendemos aportar significativamente en la vida de los y las niñas que hacen parte, año a año de los procesos y prácticas educativas que realizamos.

Desde esta óptica en una búsqueda constante de alternativas y prácticas educativas que respondan al sentir y pensar de niños y niñas en la escuela, hay un dilema que ha venido ocupando nuestro quehacer docente y es: ¿cómo hacer posible que el niño sea realmente protagonista en su proceso educativo, visibilizando su pleno derecho a participar en aquello que le concierne? Justamente, esta pregunta nos llevó a emprender la presente investigación partiendo de una necesidad de mirar reflexivamente nuestro rol con relación al ejercicio de la PI en el aula, su promoción, su comprensión y los diversos procesos que de ella se desprenden.

Para responder a este interrogante y todos aquellos que van surgiendo en el ejercicio docente, se hizo necesario, partir de una mirada real, autocrítica y auto reflexiva, que permitiera develar qué tanta relevancia tiene la participación de niños y niñas de primera infancia en nuestras aulas. Aspecto que nos llevó a identificar algunos factores que atraviesan el ejercicio docente y la manera en que estos determinan modos de ver, no solo a los niños, sino su participación y su incidencia en las prácticas escolares. Así entonces desde un enfoque biográfico narrativo dimos una mirada a aspectos de nuestra vida, formación, experiencias y quehacer en el aula que influyen y han influido en nuestras concepciones de la PI.

Al respecto se logró analizar si desde nuestro ejercicio docente hay un verdadero acercamiento a la PI o no, buscando reconocer lo que se ha hecho, los supuestos que se tienen sobre esta y lo que falta por hacer para garantizar ambientes sociales cada vez más significativos, en los que se desarrollen propuestas que verdaderamente atiendan sus necesidades e intereses. La PI como eje fundamental para el desarrollo de niños y niñas, es el elemento principal que se ha de tener presente en el ejercicio docente si lo que esperamos es una real transformación de la educación, de manera

que cobre verdadero significado para los niños y niñas al estar relacionada directamente con sus vidas; posiblemente solo así se podrá concebir la PI en el aula no como un derecho que se ejerce según la ocasión, sino como un eje transversal de la vida escolar y de la vida infantil.

De otra parte, gracias a la investigación realizada se pudo apreciar que aunque se luche por cambiar ciertos paradigmas atravesados por la postura adulto céntrica, en nuestra práctica emergen experiencias que se ven afectadas por esta, las cuales de cierto modo devienen de nuestros arraigos culturales, familiares y sociales, de lo que hemos vivido y conocido a lo largo de nuestra vida; saliendo a flote, como lo menciona el IIN, en su documento *A veinte años de la Convención sobre los Derechos del Niño*, que a los y las niñas: “[aún] se lo considera como un ser pasivo cuyo lugar es de mera recepción de cuidados, desconociendo sus derechos a informarse, opinar, ser parte activa de los procesos que hacen a su vida“ (2010, p.7).

Pese a esto, comprender que los niños y niñas pueden elegir y tomar decisiones en lo que respecta a su educación y más específicamente a aquellos procesos y acciones desarrollados en el aula de clase, da las coordenadas para analizar su alcance y trascendencia. Por tal razón no bastó solo con la intención de dar una mirada introspectiva a nuestro ejercicio docente, sino que se hizo necesario comprender lo que verdaderamente es la PI y del mismo modo ver desde un cambio de concepción de infancia, cómo el niño está en toda la capacidad y tiene el pleno derecho de ejercer dicha participación, la cual en la medida que se le otorguen mayores espacios ha de configurarse cada vez más y de mejor manera.

En resumen, la tesis entre manos se organiza en cuatro capítulos, En el primero da cuenta de lo concerniente al rastreo de investigaciones Colombianas con respecto a la PI y que de una u otra manera son significativas al tema de interés investigativo, el segundo capítulo contiene un acercamiento teórico que soporta las orientaciones sobre PI desde un plano institucional y uno conceptual, una breve avenencia sobre la concepción de infancia con relación a su participación y otra sobre reflexión docente desde su ejercicio, buscando relacionarles con la promoción de la PI en el

aula. El tercer capítulo abarca lo concerniente a la metodología aplicada para esta investigación, las precisiones sobre los instrumentos y técnicas, la recolección de datos, categorías de análisis, ética y validez de la información recogida.

Finalmente, el cuarto capítulo sustenta el análisis e interpretación de datos, allí se reflejan los aspectos más relevantes de la propia experiencia docente con relación a la PI y que fueron razón de reflexión personal para las tres autoras, así como las conclusiones que surgieron alrededor de dicho análisis. Adicionalmente, en anexos se encuentran los formatos y tablas de registro utilizados en la investigación.

Problema

Actualmente en nuestro país, los niños y niñas se visibilizan como sujetos activos y partícipes de su proceso educativo, lo cual exige de manera directa, que se generen los espacios, aspectos y mecanismos necesarios para tal fin. Por lo que, desde la experiencia vivida en nuestro ejercicio docente, surge interés por la manera como concebimos, entendemos y proyectamos la participación de los niños de primera infancia en el aula, generando a su vez curiosidad por conocer qué tanta concordancia hay entre la realidad vivida en estos espacios y aquello que desde las diferentes producciones escritas, teorías y más desde las políticas actuales se plantea, pues muchas veces, inconscientemente actuamos de manera desarticulada frente a estas.

Partiendo de las actuales apuestas por la primera infancia en Colombia, desde un plano político y desde las diversas teorías relacionadas con la participación de niños y niñas, nos inquieta la necesidad de cualificar nuestro ejercicio docente buscando una concomitancia con las necesidades, contexto social y cultural de aquellos que hacen posible nuestra profesión; vale precisar, que somos conscientes que no es tarea fácil, pues en el contexto escolar convergen múltiples factores y variables atadas a todo lo relacionado con la vida y el contexto de los niños y sus familias, al igual, lo que atañe a nuestra propia vida como docentes, nuestra experiencia, vivencias, miedos, incertidumbre, perspectivas, emociones y percepciones que nos han llevado a cuestionarnos y que es preciso tener en cuenta y develar de manera abierta para lograr un verdadero acercamiento a nuestro propósito.

Es válido mencionar que el ejercicio de la participación de la primera infancia en nuestro quehacer docente, su dimensión desde lo que respecta a la vida escolar y su verdadera trascendencia en la toma de decisiones, cobra gran importancia para desarrollar mejores propuestas encaminadas a una educación que parta de una “perspectiva de derechos”, que implica concebir a niños y niñas como seres sociales que han de potenciar sus capacidades y lograr su bienestar en ambientes realmente participativos, que tengan en cuenta sus intereses, opiniones y necesidades para que sean realmente

protagonistas de su propio desarrollo. (*Estrategia de atención integral a la primera infancia FUNDAMENTOS POLÍTICOS, TÉCNICOS Y DE GESTIÓN* 2013).

Pese a que la participación infantil en Colombia es tema recurrente en muchos espacios de debate educativos y legales (principalmente a la luz de los derechos del niño), en el ejercicio de esta surgen tensiones y limitaciones desde el quehacer docente, las cuales regulan la vida escolar de los niños y niñas de primera infancia que hacen parte de dichas prácticas, aspectos que en un plano reflexivo nos llevan a preguntarnos si esto obedece al desarrollo infantil o realmente depende de nuestro conocimiento, disposición y acercamiento a la PI .

Dimensionar el ejercicio participativo de los niños y niñas en el ámbito escolar, la manera como ellos conciben lo que quieren y se les permite hacer en el aula, nuestra concepción docente con respecto a la toma de decisiones, opiniones y aportes de niños y niñas en diatriba con la disciplina, el control, el dominio de grupo y la garantía de la seguridad e integridad física de ellos; nos convoca a reflexionar, analizar, entender, poner en marcha y ser garantes de la participación de los niños y niñas de primera infancia, por lo que a través de esta investigación pretendemos conocer cómo esta se ha dado o no en nuestras prácticas, los factores y tensiones que confluyen en ella y de qué manera esto nos permite avanzar al respecto, potenciando así mejores y mayores oportunidades para niños y niñas en un auténtico ejercicio de la PI, acorde y significativo para su vida.

Pregunta de investigación

¿De qué manera, desde una mirada reflexiva se puede analizar cómo se da la participación infantil de niñas y niños entre 4 y 6 años, en la práctica pedagógica de tres docentes del sector oficial de Bogotá, en contraste con los sustentos políticos y teóricos?

Objetivos

Objetivo General:

Develar a partir de un análisis introspectivo, como se da la participación infantil de niñas y niños entre 4 y 6 años, en la práctica pedagógica de tres docentes del sector oficial de Bogotá, en contraste con los sustentos políticos y teóricos.

Objetivos Específicos:

1. Reconocer desde que argumentos políticos y teóricos se sustenta la participación infantil, específicamente en relación con la primera infancia.
2. Reconocer e identificar el alcance de la PI en la práctica pedagógica de las tres docentes a cargo de esta investigación.
3. Construir nuevas significaciones sobre la participación infantil a partir del análisis introspectivo y de contemplar su dimensión política en la práctica pedagógica de las tres docentes a cargo de esta investigación.

Capítulo I. Antecedentes de investigación

1. Estado del arte sobre la PI

Para el desarrollo de este análisis documental, se parte de una inquietud que emerge desde el campo profesional, en donde se suscitan una serie de interrogantes con relación al ejercicio de la participación de niños y niñas de primera infancia, en la dinámica de la propia práctica pedagógica, que finalmente dio origen a la presente investigación. Antes de ahondar en este aspecto, es preciso dar una mirada a la relevancia y seguimiento que desde diferentes estamentos se le ha venido dando al tema, llevándolo al posicionamiento que hoy en día tiene.

Ahora bien, para la elaboración de este documento cuyo eje es la PI en el ámbito escolar, desde su ejercicio en la práctica docente; se buscaron investigaciones en las bibliotecas de las universidades: Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional y su convenio con el CINDE (Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano), Pontificia Universidad Javeriana y Universidad de la Sabana, donde inicialmente se focalizaron sesenta tesis.

De estas investigaciones, las relacionadas directamente con la PI (niños, niñas y adolescentes), arrojaron un total de cincuenta tesis, de las cuales se descartaron diecisiete investigaciones que estaban relacionadas con la participación de jóvenes (en edades entre catorce y dieciocho años), todas ellas referidas a prácticas o ejercicios de la participación enfocadas a la democracia y la ciudadanía con grados de secundaria de colegios principalmente oficiales; también se encontró una tesis que analiza las relaciones de poder que atraviesa la PI, desde el marco del gobierno escolar en los grados superiores de varios colegios oficiales de Bogotá; como otras dos investigaciones que se enfocaban en la participación de niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE), estos aspectos no se relacionan de manera directa ni importante con el interés investigativo.

A posteriori se seleccionaron treinta tesis directamente relacionadas con la participación de niños y niñas, algunos de primera infancia, otros entre los seis y los trece años de edad. Estas investigaciones se encontraron en las cuatro universidades mencionadas, sobresaliendo la producción del CINDE. En muchas de estas tesis la participación se lee como un derecho y como la posibilidad de reconocer a la infancia su dimensión política en la toma de decisiones; como un intento de comprender las capacidades que tienen niños y niñas para influir en su entorno escolar mediante la toma de decisiones y la validación de su palabra. En otras, se pretende develar las relaciones que atraviesan a la participación en la escuela y la manera cómo se percibe y se concibe esta en los ambientes escolares y extraescolares.

Con el propósito de organizar el material encontrado y aprovechar los insumos investigativos que le pueden servir a la presente investigación, se clasificó el material encontrado en dos temas fundamentales: El primero, atañe a las concepciones y percepciones de la participación de niños y niñas desde su dimensión política sustentada en los ideales epistemológicos de la CDN y a los imaginarios, ideas y discursos que se gestan cultural, social y generacionalmente sobre la participación. En el segundo se clasifica el ejercicio de la PI incluyendo dos ámbitos: el extraescolar y el escolar, en esta última se le da cabida a un subtema dedicado exclusivamente a la participación escolar en primera infancia.

1.1. Concepciones y percepciones de la PI desde su dimensión política

Para nuestro país los últimos años han sido decisivos a la hora de integrar a su política pública asuntos relacionados con la PI. Este importante tema ha sido promovido por diferentes organizaciones como la UNICEF, (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, en inglés United Nations Children's Fund), el Instituto Interamericano del Niño (INN), entre otros, que a nivel mundial buscan orientar, liderar y promover temas referentes a la niñez, encaminados básicamente a su protección y bienestar,

permitiendo consolidar con ello, lineamientos en los que se tenga muy en cuenta la integridad de la población infantil.

En el momento que Colombia se acogió a las propuestas planteadas desde la Convención de los derechos del niño (CDN), inició un camino enfocado a privilegiar a la niñez, a través de la promoción de estrategias y programas orientados a fortalecer y garantizar su pleno desarrollo. El interés y la voluntad política que este tema ha despertado permitió que la PI permeara y trascendiera a un plano más real de la vida en la primera infancia, exigiendo grandes cambios, especialmente en el ámbito educativo.

A la luz de los antecedentes encontrados con referencia a la categoría de la concepción política de la PI desde la toma de decisiones, las tres tesis halladas pertenecen a la Maestría en Desarrollo Educativo y Social del CINDE, las cuales son: *La participación infantil en la construcción de una ciudad de derechos, el caso del consejo de niños y niñas de la localidad de san Cristóbal Páez* (2011); *Percepciones de los niños, niñas y adolescentes en el escenario del consejo de niñez en la localidad de ciudad Bolívar* (Rozo y Revollo. 2012) y *Análisis de experiencias de participación de niños y niñas en la toma de decisiones* (Delgado y Rojas 2014).

Las dos primeras investigaciones tratan sobre los Consejos de niños llevados a cabo en dos localidades de Bogotá, refiriéndose a la participación de estos en las mesas de trabajo y/o espacios gubernamentales. Cabe anotar que los niños y niñas partícipes en estas investigaciones se encuentran en edades entre los 9 y 14 años. En ambos estudios se maneja un enfoque cualitativo y mantienen como referente teórico relevante a autores como Tonucci, Trilla, Novella y Hart. Las investigaciones encontradas en esta primera categoría muestran los diferentes programas locales que en ese momento apuntaron a que la voz de los niños y niñas se tuvieran en cuenta para la planeación y desarrollo de propuestas encaminadas a beneficiar las localidades, buscando poner en marcha la propuesta de Tonucci en *“la ciudad de los niños”* (1996.p.45).

Estas investigaciones desarrolladas para optar por el título de Magister hacen un recorrido conceptual de la participación orientada a la incidencia política, estudiando la posibilidad manifiesta de los niños y niñas de inscribirse en los asuntos de la localidad, más allá de la voluntad que tengan o no los gobiernos para escuchar su voz; asimismo muestran que los adultos no han sido formados para lograr captar los aportes de los niños y esto genera inconsistencias entre los discursos políticos, teóricos y la realidad del ejercicio de la PI. Se incluyen como fundamentos: soportes legales, planes y proyectos de las alcaldías en los años en que se realizaron las investigaciones; evidenciándose la necesidad de que los adultos se capaciten para escuchar las voces de los niños y hacerlas visibles de manera que incidan en la toma de decisiones.

La tercera investigación referenciada en esta categoría de concepción de la PI desde su dimensión política, es un análisis documental referente a las estrategias utilizadas para promover y motivar la PI en espacios de toma de decisiones y su incidencia en la política pública en diferentes países latinoamericanos. Uno de los principales propósitos de esta investigación fue buscar aciertos y desaciertos de la relevancia dada a niños y niñas en la toma de decisiones relacionadas con asuntos de interés público. Se pretendió encontrar las herramientas conceptuales y metodológicas que sustentan y fortalecen la promoción de la participación y la incidencia de los niños y niñas al interior de los Consejos Municipales, en la política social y en otras instancias de decisión, como una tarea de los agentes del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, de cara a tener insumos para el diseño de metodologías tendientes a promover el ejercicio de la PI en distintos contextos.

Aunque estas investigaciones no se relacionan directamente con primera infancia, dejan ver cómo los niños y niñas pueden tomar decisiones e incidir en la resolución de problemas sin que sea la decisión del adulto la que prime; para esto se realizaron entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas. En la primera tesis mencionada se presenta un estudio etnográfico en el que la autora relata el proceso vivido como participante en los Consejos de Niños y Niñas (CDNN), en la que incluye insumos de los encuentros como videos, actas, notas de campo, entre otros.

Es relevante ver que, a la luz de la PI, en el marco del rastreo realizado en esta categoría realmente fueron pocas las investigaciones que se encontraron acerca del tema de interés, sin embargo, es valioso referirnos a estas tesis para lograr tener una visión un poco más detallada de lo que pretendemos dar a conocer en nuestra investigación desde la dimensión política de la P.I presente en la toma de decisiones por parte de niños y niñas; cabe precisar, que en el caso de su ejercicio en el aula de clases, lo que buscamos sería su influencia en los procesos curriculares y en las prácticas docentes.

Con relación a la categoría de concepciones y percepciones de la participación desde los imaginarios, ideas y discursos que se gestan cultural, social y generacionalmente sobre la participación y la infancia, en las indagaciones realizadas se ha encontrado que predomina el punto de vista adulto referente a la PI sobre las percepciones de los niños y niñas, haciéndose visible también, menos incidencia de las percepciones infantiles en la primera infancia. Lo anterior se toma como referente y punto de reflexión, ya que más allá de desarrollar una propuesta, como las que en su mayoría hemos encontrado en las diferentes tesis, el objeto de esta investigación es el análisis reflexivo de las prácticas propias en el aula y cómo ese ejercicio de participación de niños y niñas en la primera infancia está atravesado por el rol del adulto y las percepciones del mismo en su quehacer docente.

En diversas investigaciones se pudo encontrar la revelación de que las percepciones de los niños y niñas no son eje protagónico de las políticas públicas, principalmente en aquellas concernientes a la infancia, así como tampoco del desarrollo curricular o de la toma de decisiones institucionales. Al respecto, la tesis de la Pontificia Universidad Javeriana: *Participación infantil extraescolar: la experiencia de los niños y niñas en Bogotá* (Lazala. 2014), menciona que:

En el marco de diversos grupos que reclaman la resonancia de su voz y ser escuchados, emergen “sectores sociales” que reclaman por darle la palabra y prestarle oído a un grupo poblacional excluido contra el que se alegan razones de edad: (la niñez) y que el debate se

centra en si el desarrollo psicosocial infantil provee suficientes condiciones cognitivas y emocionales para participar en ejercicios de ciudadanía (p. 5).

Esto lleva a pensar que la PI desde la percepción de los adultos, está atravesada, condicionada y limitada por las concepciones de desarrollo del niño y la niña, que atienden a la idea de la madurez para dejarles intervenir en las decisiones que tienen que ver con las prácticas pedagógicas en la escuela o en un plano más elevado a intervenir y crear agencia en las políticas públicas. En esta tesis también se menciona que: “las primeras experiencias de P.I surgen en la escuela” (Ibíd. p3). Esto puede ampliamente dar peso, junto a los soportes teóricos de los autores mencionados en las diferentes tesis rastreadas, a la urgencia de fortalecer los procesos y el semillero de PI desde la primera infancia en el espacio escolar, el cual debe recuperar el poder emancipador de la escuela para lograr una escala de participación real.

De esto toma atenta nota el informe de Cussiánovich y Márquez (2002), al repasar esas percepciones sobre la PI en el escenario escolar. Es así como encontramos en este documento un breve análisis de: “la visión de las instituciones que desarrollan proyectos de derechos del niño”, “La visión de los educadores o promotores sociales que desarrollan programas de derechos del niño” y el contraste con “la manera cómo los niños y las niñas ven la participación y organización infantil” a la luz de la CDN (p.17-33).

Aspectos, que de cierta manera se revelan en las investigaciones rastreadas, mostrando una realidad que hace menos énfasis en la voz de niños y niñas en los procesos sociales y educativos. Lo cual, obliga a preguntarnos ¿si tenemos miedo de conocer lo que piensan los niños y niñas sobre su participación?, ¿si realmente hay aspectos del desarrollo de los niños y niñas que no permiten que la P.I sea posible a plenitud?, ¿si existe una postura adulto céntrica con base en imaginarios y costumbres establecidas culturalmente y atravesadas por relaciones de poder que ponen resistencia a

esa participación de niños y niñas? o ¿si no estamos realmente preparados para asumir esta tarea, reflexionando sobre la falta de un profundo conocimiento o convencimiento en torno a la infancia?

Vale señalar, que no se pretende afirmar, tomar una postura, ni responder a ninguna de estas preguntas; más bien la intención que se tiene es reflexionar críticamente, aceptar la incertidumbre, comprender que el ejercicio de la participación no es una tarea fácil, reconocer que más allá de los discursos no hay una receta que nos indique claramente cómo hacerlo, por lo que no se puede dejar de buscar cómo ejercerla e ir descubriendo mejores maneras de hacerlo.

Por otro lado, la tesis de la Pontificia Universidad Javeriana: *El derecho a ser escuchado, participación de niños, niñas y adolescentes en Bogotá*, (Téllez 2015) indica las limitaciones que aún se dan en el ejercicio de la PI frente a los discursos políticos y teóricos que la promocionan. En esta, se analizan y presentan los alcances de los Concejos de niños y niñas de varias localidades de Bogotá y su influencia en la política pública Distrital de 2004 a 2015. En su interior se consignan las dificultades presentadas en los diferentes procesos, desde la dimensión política de la PI hasta las percepciones de quienes vivieron dicha experiencia, mostrando algunos casos exitosos, esto es, que las voces de los niños y niñas fueron tenidas en cuenta para la formulación de propuestas y proyectos distritales, particularmente en las políticas públicas desarrolladas durante la alcaldía de Antanas Mockus.

De la misma manera, las dos investigaciones evidencian como las administraciones distritales se han basado en los aportes de R, Hart y su escalera de participación para fundamentar la PI en Bogotá, al igual que en Francesco Tonucci para orientar las propuestas y acciones desde una visión de ciudadanía y empoderamiento de la infancia, que en algunos casos se queda únicamente en el discurso. En esta medida se encuentra que varias propuestas no tuvieron el eco que merecían; para esta situación la autora se anima a incluir algunas recomendaciones que puedan orientar a los adultos hacia la promoción de una verdadera PI, cuyo objetivo sea involucrar a niños, niñas y adolescentes de

manera activa en la toma de decisiones públicas, a partir de un cambio en las percepciones e imaginarios que se tienen de la infancia y de su participación social y política.

En busca de un faro que oriente las prácticas con relación a la PI, propiamente con la primera infancia, encontramos en los rastreos una serie de eventos, propuestas, actividades y esfuerzos que se resisten a pensar que el ejercicio y desarrollo pleno de la PI corresponde a una utopía que se ha quedado en documentos escritos, dejando ver que esta puede ser realizable y sustentable. En esta búsqueda, encontramos varias investigaciones en la categoría concepciones y percepciones de la PI, que desde su incidencia política muestra algunas experiencias de los Consejos Locales de Niñez y Juventud que vinieron desarrollando diversas y valiosas propuestas hasta 2015 en la ciudad de Bogotá; sustentándose en la experiencia y obra de *la Ciudad de los niños*, del pedagogo Francesco Tonucci (1997).

Con relación a esta y haciendo hincapié en dichos Consejos, encontramos el artículo *Gobernar con los niños*, que nos habla de la ciudad de Rosario en Argentina, en la que se toma esta obra como modelo y referencia, con la intención de transformarla en el “hacer con los niños y niñas”, aclarando, que no se busca crear una ciudad de juguete, para que ellos simulen la ciudadanía y la participación, sino el encuentro y el trabajo mancomunado de adultos con niños y niñas para incidir en la transformación de las políticas y facilitar el ejercicio de la participación plena de todos en un escenario urbano. (Bonofiglio, 2008)

Continuando con esta categoría, se encuentra la tesis: *“Participación Infantil. Una mirada desde los niños: Experiencia en el Jardín infantil Platero y yo. Proyecto Prisma”*. (Cujar. 2013). En esta se pretende analizar el concepto que tienen los niños y niñas acerca de su experiencia de participación, y cómo los adultos la ven y entienden; partiendo principalmente de un basamento teórico sustentado en autores como Hart, Cussiánovich y Díaz.

A propósito del abordaje de la PI desde sus dificultades y posibilidades, no podemos decir que se hayan encontrado infinidad de investigaciones directamente relacionadas con la participación en la

primera infancia, pero sí se hallaron algunas que dan cuenta de un gran esfuerzo por apoyar y ahondar en el fenómeno de la PI. Sin embargo, en la mayoría de estas investigaciones priman las percepciones y concepciones del adulto; otras, en menor cantidad, comienzan a visibilizar la voz de niños y niñas, algunas con avances hacia la participación plena y otras todavía muy estacionadas en los niveles intermedios de las escalas de participación elaboradas o reconstruidas de autores como Hart (1993), Trilla y Novella (2001) y Lansdown (2004).

1.2. Ejercicio de la PI.

1.2.1. *Ámbito extraescolar.*

El aporte de Hart (1993) deja ver la importancia que tiene la PI en entornos sociales de confianza, incluyendo dentro de ellos los entornos familiares y escolares en los que conviven los niños la mayoría del tiempo, donde puedan tomar sus propias decisiones y actuar según su propio criterio, según Hart esto se logra cuando se inculcan en ellos valores democráticos y de convivencia, también cuando son capaces de reconocer los derechos individuales que como niños tienen, asumiendo su capacidad crítica para opinar sobre ciertos temas que se ha considerado corresponden solo a los adultos. Solo así se logra obtener ciudadanos productivos, líderes reflexivos y activos que aporten a diversos cambios en sus contextos, que beneficien a sus mismas familias, vecinos y en general a los habitantes de una ciudad; lo que contribuirá al crecimiento de todo el país.

Partiendo de allí, es comprensible la participación de los niños como sujetos activos en todos los ámbitos y es bajo esta afirmación se llevó a cabo un análisis de los documentos rastreados en torno a la PI en ámbitos diferentes a la escuela, donde el niño también vive, se desarrolla, se expresa, socializa y define roles en relación con los otros. Estos espacios, lugares, grupos o condiciones se vinculan con la categoría ejercicio de la PI en el ámbito extraescolar, por lo que dicho análisis pretende evidenciar los aspectos relevantes de algunos de ellos, de manera que se puedan relacionar y/o contrastar con lo que acaece en el ámbito escolar.

Cabe mencionar que el *Currículo para la formación de familias, participación infantil*, del CINDE y Secretaría Distrital de Integración Social (Correa 2010), busca dar pautas a las familias, para el ejercicio y la promoción de la participación de los niños y niñas de primera infancia del Distrito Capital. Por ello en el texto aparecen diferentes alternativas extracurriculares de apoyo en este proceso, mostrando la necesidad de implementar la PI desde una perspectiva de derechos. Además, la destaca ubicando a los niños y niñas como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen en la familia. Este es un documento clave que orienta varias de las investigaciones relacionadas directamente con los espacios extracurriculares y con los estudios que involucran a las familias como componente de la PI en el ámbito escolar.

En relación a esta categoría en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas se encontraron cuatro tesis las cuales se relacionan a continuación: En la investigación *Las voces de la Esperanza, formas y concepciones de participación infantil establecidas por la población vinculada al comedor del Centro Social Cazuca ONG-SOS-Sede Villa Esperanza*, (Buitrago y Rojas. 2005), plantean desde la experiencia con población vulnerable y recurriendo al análisis de las necesidades del contexto por medio de entrevistas semiestructuradas, como la sociedad no ha validado la opinión de los niños y niñas frente a sus gustos, demandas e intereses; ofreciéndoles pocos espacios y oportunidades para que expresen sus propias ideas y pensamientos, impidiendo así su derecho a decidir e intervenir sobre todo en aquello que les afecta.

Contrastando la realidad develada en la anterior investigación, la tesis: *La vivencia de los derechos de los niños y las niñas participantes del grupo de taller escolar del programa Centro Social Nueva Vida* (Hernández. 2014), se centra en mostrar como la participación de los niños y niñas permite fomentar y asir el ejercicio colaborativo y cooperativo. Esta investigación sugiere que el trabajo por talleres le permite a los niños y niñas reconocerse como sujetos activos en relación con otros para el logro de beneficios comunes y demostrar que el trabajo en equipo y el fortalecimiento de los lazos de colaboración y cooperación conllevan al reconocimiento de la individualidad en beneficio del colectivo.

Por su parte, la tesis: *Hacia una construcción de subjetividad y sujetos sociales, participación y protagonismo de los niños y niñas trabajadores de la Fundación creciendo unidos* (Acosta, 2012), deja ver el interés que existe por generar herramientas y espacios que favorezcan la participación de niños y niñas, en este caso en la fundación objeto de estudio, desde la re-significación del trabajo infantil. En esta propuesta se busca que la participación parta del interés particular, del aprendizaje de la autonomía por parte de los niños y niñas para que puedan tener más herramientas y capacidades a la hora de enfrentar las diferentes problemáticas que viven en sus contextos.

En una óptica similar, la investigación: *Las dinámicas de participación en el programa de acompañamiento a los grupos del proyecto pequeño trabajador* (Díaz 2016) se concentra en sistematizar las dinámicas que se llevan a cabo en el grupo objeto de estudio en atinencia a la participación, inscribiendo la relevancia de hacer valer sus derechos como un referente de cambio dentro de su comunidad. Cabe resaltar que las investigaciones que se referencian en este punto, relacionado con ámbitos extraescolares enmarcan todas las instituciones que atienden a niños y niñas en espacios no escolarizados.

Continuando con esta línea, en la tesis de la Universidad de La Sabana *Participación infantil en las instituciones de protección a la niñez y la adolescencia desde la perspectiva de los derechos del niño* (Ortiz Et. Al 2001) tras concebir la participación como un derecho fundamental y cómo un factor prioritario del desarrollo individual y social, realiza un estudio de percepción a una población de mil quinientos menores entre dieciocho años y ochocientos directivos y agentes educativos de diferentes instituciones de protección a la niñez del sistema del ICBF, en cuatro regiones de Colombia. Encontrándose que la promoción de los derechos y la participación, hacen parte de los lineamientos y estrategias de dichas instituciones abordadas en espacios recreo deportivos, culturales y familiares, concluyendo que en Colombia la PI se encuentra en un nivel medio.

En esta misma categoría, se encontraron cuatro tesis de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social del CINDE. En la investigación de corte cualitativo: *Sistematización de experiencias que*

promueven la participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el Instituto Colombiano de Bienestar familiar (ICBF) Bogotá D.C. y en WorldVisión Colombia – Montería, (Sáenz y Soto. 2015), presenta una metodología de sistematización de experiencias, enfocada en una población entre 6 y 18 años. Busca dar a conocer como se promueve y garantiza la participación en las instituciones estudiadas, enumerando algunos limitantes que la obstaculizan, como la baja y precaria cobertura del gobierno Distrital en programas de participación ciudadana, sin desconocer que muchas de las acciones analizadas propician prácticas pedagógicas garantes de la participación como un derecho.

Algo parecido ocurre, en la investigación, *Prácticas de participación infantil en hogares sustitutos* (Duque. 2015), que se desarrolla en dos hogares, uno ubicado en el plano rural y otro en el urbano. Esta experiencia de corte cualitativo y alimentada de entrevistas semiestructuradas a niños y niñas entre los 6 y 12 años, estableció que existen algunas circunstancias que obstaculizan o inciden a la hora de escuchar o no la voz de los y las niñas en estos centros de acogida, al punto de ser casi nula la puesta en escena de los derechos consignados en los artículos 12, 13, 14 y 15 que hablan de la opinión y la libertades civiles y políticas en la Convención sobre los Derechos del Niño.

Igualmente, en *La experiencia de la participación en el proyecto ciudades prósperas para niños, niñas y adolescentes, del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, en el barrio minuto de dios de Cúcuta, Norte de Santander* (Arboleda. 2016.), recurre a una investigación de corte cualitativo, buscando fortalecer acciones para el mejoramiento de espacios de participación, predominantemente con adolescentes; evaluando su impacto, avances y dificultades a la luz de la escalera de la participación de Hart 1(993). Finalmente, frente a esta categoría, la tesis, *La recreación, un derecho para ejercer la participación en primera infancia. Estrategia local de recreación para la primera infancia del municipio de Bojayá, Chocó.* (García, Mora y Vásquez. 2014), plantea estudiar cómo a través de la recreación se dan procesos de participación, haciendo énfasis en requerimientos de garantías, infraestructura, formación, espacios y tiempo, para posibilitarla.

1.2.2. *Ámbito escolar.*

Respecto a las investigaciones relacionadas con este ámbito, se reconocen elementos que, sin hablar directamente de la primera infancia, siendo el grupo objetivo de la presente investigación, brindan elementos que ameritan ser tenidos en cuenta como material de reflexión y contraste. Estas investigaciones que no abarcan trabajos con menores de seis años, dan una mirada crítica y reflexiva a la PI desde la escuela, de estas se encontró una tesis de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas: *Nociones de participación en la infancia, un acercamiento desde los actores* (Jiménez 2008). Enfocada al reconocimiento de las nociones de participación de los niños y niñas desde una mirada pedagógica, teniendo en cuenta el respeto por la infancia y su participación como aspectos principales.

De este mismo corte, se encontraron dos tesis de la Universidad Pedagógica Nacional del programa de Licenciatura en pedagogía infantil: *La participación en el aula, hacia una sensibilización para el fortalecimiento de los niños y las niñas como sujetos de derecho en la IED Aquileo Parra* (Quintana. Et. al. 2012) y *Una mirada hacia las nociones de participación infantil desde la trascendencia del pensamiento en la acción docente* (Torres. Et. al 2012). De estas dos, la primera desarrolló una propuesta de intervención para el ejercicio de la PI y la segunda la analizó como un proceso de formación desde los aportes de sus actores y desde la reflexión y propuestas que estos realizan sobre sus concepciones de lo qué es la participación.

De la misma manera se encontró la tesis del CINDE: *El derecho a la participación de niños niñas y adolescentes del programa "Volver a la escuela" Mis primeras letras, Colegio Distrital España* (Cárdenas Et.al 2009), en esta se presenta la comprensión que los niños, niñas y jóvenes tienen sobre su derecho a participar, tomando como referente teórico para dicho análisis a Hart (1993). Hasta aquí podemos evidenciar que el tema de PI se abarca con mayor afluencia en espacios que no comprometen a grupos de niños de primera infancia, lo que nos lleva a pensar si aún no se le ha dado la merecida trascendencia, al ejercicio de participación de esta población entre 0 y 6 años, por concepciones desarrollistas; asunto que intentaremos comprender, más adelante.

1.2.3. Participación en primera infancia.

Vale precisar que, de las investigaciones encontradas, se observa a modo general que la mayoría de las que se realizaron sobre PI y más concretamente las enfocadas a los niños y niñas más pequeños, se han desarrollado en el CINDE. Es así como encontramos nueve investigaciones que le corresponden, de las cuales una de ellas se llevó a cabo en espacios escolares con niños y niñas mayores a los seis años y las demás tomaron forma en espacios escolares con niños y niñas de primera infancia. A continuación, se presentará el análisis de las tesis que puntualmente se enfocaron en niños y niñas de edad preescolar o primera infancia, (cómo se le ha llamado a este periodo o grupo etario desde hace algunos años en Colombia), teniendo en cuenta que son las tesis más relacionadas con el tema de interés de esta investigación, por lo que se considera merecen mayor atención.

Comenzando a vislumbrar la PI en el ámbito escolar con la primera infancia, encontramos la tesis *Las representaciones sociales de participación en la primera infancia de los jardines infantiles privados de suba*, (Rueda 2010). En esta investigación, desde un enfoque cualitativo, se buscaron las: “representaciones sociales de las familias, de las formadoras de los jardines infantiles privados de la localidad de Suba y de formuladores de política pública sobre la participación infantil en primera infancia” (Alcaldía de Bogotá 2015. p.15), con la intención de encontrar los factores que posibilitaban o dificultaban el ejercicio de la PI y en esa medida, formular una propuesta abocada a la formación de la comunidad educativa, específicamente, de los adultos en pro de que reconozcan y promuevan el derecho de los niños y niñas a participar.

De este modo, la tesis: *Los niños y niñas tienen la palabra en la educación inicial* (Bautista 2010), fundamenta y analiza las representaciones, prácticas y reflexiones sobre la promoción y el ejercicio de la participación como derecho de los niños y niñas en un colegio oficial y en otro privado de opuestas características socioeconómicas. Este estudio resalta el enfoque de derechos y la importancia de escuchar la voz de la infancia desde lo socio-cultural y el desarrollo infantil, fundamentado con un método cualitativo y de matriz hermenéutica, a través de entrevistas

semiestructuradas, complementado con la observación no participativa de las clases. El análisis se sustentó en la escala de participación y en los fundamentos teóricos de Hart, Trilla y Novella, así como en investigaciones y soportes teóricos de Velázquez y Gonzales (2002).

Continuando con este eje, en la tesis *La participación es un asunto de niños* (Flórez, García & Parales 2015) se tiene a la mano una investigación que busca ampliar la comprensión de la participación de la primera infancia, desde las nociones de los derechos y la construcción de ciudadanía que se reflexionan teniendo en cuenta autores como Foucault, Bourdieu, Gaitán, Cussiánovich, Bustelo, Hart y Lansdown. La investigación deja ver que la promoción de la participación desde la primera infancia necesita considerar y promover debates que vayan más allá de los discursos políticos y gubernamentales involucrando directamente la voz de los niños y las niñas, develando así sus expectativas y necesidades.

Por otro lado, la tesis *Incidencia de las prácticas de participación social de los actores comunitarios del barrio Santa Viviana en la participación infantil de los jardines infantiles Manitas creativas (ICBF) y Semillas de amor (SDIS)* (Medina Et. al 2012), muestra el resultado de una investigación de tipo cualitativo, que se desarrolló con el ánimo de comprender las prácticas de participación impartidas por los actores comunitarios y las prácticas de participación infantil, llevadas a cabo en las dos instituciones. Partiendo de la caracterización del contexto se lograron identificar las principales formas de movilización y participación social de la comunidad al igual que la interacción entre los actores y agentes de los centros de educación inicial influidos por dichas prácticas.

Asimismo, en la investigación *Prácticas pedagógicas que promueven y permiten el ejercicio de la participación de la primera infancia* (Hernández y Ríos. 2015) se aprecia un estudio de carácter mixto, con técnicas cualitativas y cuantitativas, en el que se puso en marcha entrevistas semiestructuradas, observación no participante, encuestas y análisis documental del proyecto pedagógico objeto de estudio. Esta investigación se interesa por conocer cuáles son las prácticas pedagógicas que promueven y permiten el ejercicio de la participación de la primera infancia.

Presentando reflexiones, prácticas, acciones y saberes sobre el tema, se identifican las divergencias y convergencias de los saberes y prácticas que se presentan en la institución, concluyendo, que la participación tiene lugar por tres elementos: la lectura de señales, la autonomía y la promoción de la convivencia.

De otra parte, la tesis *Sistematización del proyecto abra palabra: una experiencia de formación para la participación y la autonomía en educación inicial, llevada a cabo en el colegio técnico Tomás Rueda Vargas IED*. (Albino Et.al. 2015), se interesó por recorrer la transformación de las concepciones frente al niño, el desarrollo humano y las prácticas pedagógicas de las docentes involucradas y cómo dicha transformación permitió potenciar la participación y la autonomía de los niños y niñas. De este texto, se rescata la motivación por parte de los niños y niñas para asistir y participar en su entorno educativo, logrando así la transformación de las realidades.

De la misma manera, la tesis de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN): *El ejercicio de la participación infantil en relación a la resignificación de las rutinas y sus aportes en la formación de sujetos* (Ordoñez & García. 2011). deja ver una investigación enfocada al desarrollo de un Proyecto Pedagógico que se ejecutó con niños y niñas en edades entre los 2 y 7 años. Se cometió con el fin de identificar las formas de participación infantil que se promueven en tres escenarios (la escuela Maternal de la UPN, el Centro Interactivo Maloka y el CEIP Juan Ramón Jiménez (Granada España), utilizando para ello la observación, la planeación y el análisis durante las rutinas presentes en la jornada, abordando el proceso de formación política en cuanto a la toma de decisiones.

En la investigación de pregrado en Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional; *A participar participando un proceso de sistematización de la experiencia desde la práctica pedagógica con niños y niñas de edad inicial de los sectores urbano populares de la localidad de suba*. (Estévez y Moyano. 2015) se llevó a cabo un ejercicio de sistematización de experiencias, y de los aprendizajes obtenidos de ella, tanto para las maestras en formación de la Licenciatura en Educación Comunitaria

con Énfasis en Derechos Humanos, como para las maestras del Jardín Infantil Funandes Verona y los niños y las niñas a su cargo, en torno al desarrollo del proceso de formación en derechos humanos.

El propósito de esta fue realizar una reconstrucción narrativa, descriptiva e interpretativa en la que se hiciera visible cómo un ejercicio de formación en derechos humanos con niños y niñas en edad inicial, podría aportar a la reflexión conceptual en referencia a la importancia de promover la PI y dejar de verlos como sujetos inmaduros e incapaces que solo pueden participar de una forma simbólica o decorativa.

En el estudio *Los niños y las niñas cuentan sus experiencias de participación*, (Franco, Herrera y Rojas. 2015), el tema de la PI es abordado cualitativa y hermenéuticamente partiendo de los relatos, que los mismos niños y niñas entregan sobre sus experiencias de participación durante los primeros años de vida en la cotidianidad de los espacios donde socializan: familia y escuela. Reconociéndoles así, como sujetos capaces de involucrarse e incidir en su proceso de formación y desarrollo, desde un lugar protagónico, como lo plantea Cussiánovich (2005). Los autores concluyen, que si bien la normatividad y las políticas públicas promueven y regulan formas de participación infantil, todavía es necesario instalarlas en las prácticas cotidianas de los niños y las niñas (Novela, 2011) y superar incluso, el temor manifestado por los adultos a perder su rol y lugar de autoridad.

Finalmente, en su conjunto, todas estas investigaciones hacen parte de un legado que permite avanzar un poco más en torno a la participación, específicamente la relacionada directamente con la primera infancia, tema de interés para la presente investigación. Teniendo en cuenta que la PI, puede ser entendida o interpretada de múltiples maneras es válido rescatar que en estas apuestas investigativas se preocupan por concretar u abordar temas que benefician a la población infantil, buscando dár la relevancia e importancia que estos merecen; apuestas que aportan elementos fundamentales para avanzar hacia una mejor concepción y un mejor ejercicio de la PI.

Capítulo II. Acercamiento teórico

2. La PI un derecho que requiere ser un hecho

La PI es un fenómeno que poco a poco ha ido ganando terreno en distintos campos relacionados con la vida de niños y niñas; ahora es más común abordarle, debido a la globalización, que ha traído consigo acuerdos y esfuerzos mancomunados de distintos países para unificar criterios y acciones. De hecho, este concepto no ha tenido siempre el mismo significado, ha ido evolucionado y cobrando gran importancia en el mundo entero, hasta llegar a posicionarse en el sentido oficial que tiene hoy en día.

Precisamente, la relevancia que se ha venido otorgando a la PI en los espacios educativos y específicamente en los referidos a la primera infancia generó los interrogantes que finalmente conducen esta investigación, cuyo eje es el análisis introspectivo de la práctica docente con relación al ejercicio de la participación de niños y niñas más pequeños, partiendo de la experiencia que se vive cotidianamente en el aula. Aunque es también importante tener claro lo que refiere Pilotti, (2000): “La situación de la infancia en América Latina revela, sin embargo, enormes brechas entre lo deseable, expresado en la Convención, y lo coyunturalmente factible.” (p.4).

Para lograr una mayor comprensión de los factores que atraviesan el ejercicio de la PI en el aula, es relevante conocer sus inicios y hacer un pequeño y sencillo recuento del recorrido que se ha hecho a la luz de este tema, con el fin de ubicar la manera en que esta ha ido ganando espacio en nuestro país, y ha fomentado o no, prácticas que se destaquen por visibilizar la opinión de los niños y niñas dentro de nuestra sociedad. De igual modo es importante conocer un poco del seguimiento que desde los diferentes estamentos públicos se le ha venido dando a este tema, aquellos esfuerzos mancomunados que han posibilitado el desarrollo, gestión, liderazgo e implementación de proyectos que propenden por la promulgación, incidencia y relevancia de la PI, en los diferentes contextos de los que hacen parte nuestros niños y niñas.

2.1. Acercamiento a la concepción de la PI desde un marco institucional

Considerando que la PI posee una historia que antecede a la CDN, no se puede precisar su génesis a partir del momento en que se da fundamento a los derechos de los niños; esta ha sido parte de culturas milenarias donde la infancia era considerada parte fundamental de la comunidad y como tal su participación en ella tenía gran consideración; así entonces es importante partir de una salvedad: la PI ha existido siempre como una forma de interrelación intergeneracional en varias culturas no occidentales como la andina o la vietnamita, cómo lo refiere Bácares (2012):

Es innegable entonces, obviar que: (citando a Cussianovich 2010) la “participación tiene una historia más larga, fecunda y compleja que su ambiguo reconocimiento como un derecho recién a finales del siglo XX. Como lo recuerda Henk Van Beers, en la cultura vietnamita, decir que la participación de los niños es un derecho, contradice el marco cultural ancestral” (p.22) Razón por la que, es bien importante tener claro que la participación del NNA como un hecho, constatable y vivible, es algo viejo e innato a sociedades ajenas a occidente y a experiencias tan particulares como la del MANTHOC, donde parecía increíble y revolucionario a los ojos de los demás eso de la participación de los NNA” (p.140).

No obstante, su resonancia institucional, realmente se da a partir de la aparición de los derechos del niño y de la labor que ha liderado las Naciones Unidas para que la mayoría de los países que hacen parte de este organismo, hayan decidido abanderar o ratificar la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Al respecto Bácares (2012) afirma: “De tal manera, no se pasa de la nula participación a la participación con la CDN. Lo que ha sucedido es que ésta, crea una categoría jurídica que antes no existía en el derecho internacional y que, al convertirse en obligación para los Estados, vende la idea de que se inaugura un patrón relacional o un comportamiento para la infancia

en la sociedad de tú a tú con el Estado” (p.141). Para hablar un poco de este proceso es menester reconocer que estos se han dado a través de la siguiente ruta:

2.1.1. Declaración de Ginebra

Haciendo una revisión a la Declaración de Ginebra de 1924, se encuentra que esta fue la primera carta internacional que habló de los derechos de la infancia. Sin embargo, es importante tener en cuenta los aportes de April y Jordi, (1999):

Sin duda, esta declaración no es un instrumento diplomático; no compromete a los gobiernos ni a los estados. Es un acto de fe. Expresa una esperanza. Quiere unir en un mismo pensamiento, en una sola confianza, a los hombres y mujeres de todas las naciones”. Y, a pesar de ello, la encontramos en la raíz de la Declaración Universal de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 1959 y de la Convención de 1989. Después de que la Sociedad de Naciones la consagrara como la Carta mundial de la infancia, es todavía un referente ineludible. (p.2).

Dicha declaración se aprobó en el seno de la Sociedad de las Naciones y su promotora fue, Englantyne Jebb, fundadora de la alianza Save the Children. Como tal, en ella se puede ver que en ninguna parte se devela algo concerniente a la PI de las niñas y los niños, más bien, en sus cinco artículos se reconocen sus necesidades fundamentales, con un claro enfoque tutelar que se concentra en su bienestar, reconociendo el derecho que estos tienen al desarrollo, a la asistencia, al socorro y a la protección; remarcándose en particular los deberes del adulto hacia los niños y niñas, por otro lado, April y Jordi, (1999) sustentan que:

Aquel año 1924 la Sociedad de Naciones decidió adoptar la Declaración de Ginebra como su Carta de la Infancia. La Sociedad de Naciones, a pesar de sus carencias, era un gran auditorio. Y

Eglantyne Jebb creía en “el espíritu de Ginebra”. Hubiese querido hacer, personalmente, la presentación de la Carta. Esto no fue posible y la leyó, en el curso de la Quinta Asamblea, el que en aquel entonces era su presidente, Giuseppe Motta, durante la sesión plenaria del 26 de septiembre de 1924. Se votó por unanimidad. (p.13)

En aquella época, básicamente, su contenido careció de fuerza vinculante que lograra cautivar el interés de los diferentes países, pero aun así varios de sus preceptos se fueron incorporando con el tiempo en diversas ramas de la niñez y en las legislaciones nacionales de la época.

2.1.2. Declaración de los derechos de la infancia de 1959

En una línea temporal, el segundo momento internacional significativo en relación a los derechos del niño, lo brinda la Declaración de los Derechos del niño de 1959; este documento vendría a ser un avance importante e histórico en su momento, en cuanto a que empezó a hablar de algunos derechos en tono específico para la niñez.

En esta declaración se postulan diez (10) principios básicos de protección para los niños y las niñas, en los que realmente se otorgan unos derechos desde una mirada o postura adulta, pues no se evidencian mecanismos que garanticen su cumplimiento, tan sólo hay una descripción de ellos. A raíz de esto, surgiría en los años venideros la necesidad de la creación de un nuevo ente regulador, que se dedicará, expresa y puntualmente a direccionar e intervenir en todo lo concerniente al tema de los derechos de la niñez, creándose así, como se verá a continuación, la Convención sobre los derechos del niño en 1989. Al respecto la UNICEF (2006), deja ver que:

Los derechos de la infancia están plenamente estipulados en la Convención sobre los Derechos del Niño. Elaborada durante 10 años con las aportaciones de representantes de diversas

sociedades, culturas y religiones, la Convención fue aprobada como tratado internacional de derechos humanos el 20 de noviembre de 1989. (p.6).

2.1.3. Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia de 1989 (CDN)

En el marco de la historia que envuelve esta Convención, el Año Internacional del Niño, proclamado por la ONU en 1979, sería el antecedente principal que marcaría su promoción. A partir de allí, se vino a materializar la intención de mejorar y darle un carácter vinculante a lo estipulado en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y a alimentar un poco los vacíos legales existentes en esta. Como lo refiere Bàcares (2012): “Es después de una década de existencia de la CDN que el principio de la participación empieza a ser mirado y percatado institucionalmente; esto es, casi ad portas del siglo XXI se habla de su importancia y relevancia como un derecho” (p.142). Así mismo la UNICEF (2006), plantea que:

La Convención, como primera ley internacional sobre los derechos de los niños y niñas, es de carácter obligatorio para los Estados firmantes. Estos países informan al Comité de los Derechos del Niño sobre los pasos que han adoptado para aplicar lo establecido en la Convención. (P.6).

Por ello, también dice que los diez años siguientes un grupo de expertos (donde predominaron las posiciones de los Estados Unidos y de la Unión Soviética) elaboró las bases y los contenidos de este instrumento del derecho internacional de los derechos humanos, que finalmente terminaría siendo ratificada el 20 de noviembre de 1989 por la Asamblea General de la ONU en su resolución 44/25. La UNICEF, (2006) deja bastante claro que:

La Convención, a lo largo de sus 54 artículos, reconoce que los niños (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con

derecho a expresar libremente sus opiniones. Además, la Convención es también un modelo para la salud, la supervivencia y el progreso de toda la sociedad humana. (p.6).

Esta convención, fue ratificada por algunos países, aceptándose así el cumplimiento de sus 54 artículos y el compromiso jurídico y político de reformar sus legislaciones nacionales para lograr dar cumplimiento a lo pactado. Es así entonces donde se empieza a trazar un camino en pro del reconocimiento de niños y niñas, como una parte activa e importante para la sociedad o mejor aún, sujetos de derechos, aunque no sea de una manera amplia y clara, pues se podría considerar también como lo plantea Pilotti (2000):

Sin embargo, todavía queda mucho por hacer para crear un mundo apropiado para la infancia. Los progresos han sido desiguales, y algunos países se encuentran más retrasados que otros en la obligación de dar a los derechos de la infancia la importancia que merecen. (p.7).

De igual manera, la UNICEF, (2006) deja ver que: “En este sentido, la aceptación de la Convención por parte de un número tan elevado de países ha reforzado el reconocimiento de la dignidad humana fundamental de la infancia, así como la necesidad de garantizar su protección y desarrollo” (p.6). Ahora bien, teniendo en cuenta que realmente los inicios de la PI, se han venido tejiendo desde la creación y promulgación de los derechos de niños y niñas, los cuales han sido abanderados por diferentes organizaciones como la UNICEF o el IIN, es importante destacar su gestión en pro de la creación o diseño de estrategias y nuevas herramientas, que puedan ser tomadas por los diferentes países o estados parte, propendiendo así, por la consolidación de políticas más justas y humanas, que garanticen el desarrollo de mejores oportunidades para los y las niñas de la sociedad actual.

Puntualizando, en lo concerniente a la CDN es importante retomar principalmente los artículos que garantizan o son el derrotero, de una u otra forma de nuestro tema de interés, la PI. A la luz de los siguientes derechos es que poco a poco se han venido tejiendo aportes significativos en cuanto a este tema: Derechos de la infancia y la adolescencia. Principales instrumentos y normas internacionales y nacionales 2013, en tal caso se encuentra:

Artículo N° 12: 1. 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.

2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional. (p.21)

Básicamente el anterior es un artículo con el que se pretende garantizar a las y los niños la libertad de opinión, así como la oportunidad de que sean escuchados en asuntos que los afecten, por lo que se puede ver como un canal a través del cual las y los niños pueden ejercer la participación. Respecto a este artículo, el Instituto Interamericano del Niño (IIN), en su documento El hecho del dicho (2008), deja ver que:

Este derecho a su vez toma importancia como elemento transversal para la ejecución de todos los demás derechos, imponiendo de este modo su sentido de principio junto al de la no discriminación, a la vida, y al de considerar el interés superior del niño. Si bien se ha dado un avance importante en el mundo con respecto a la aplicación de este derecho, el Comité

observa que sigue siendo obstaculizado tanto por actitudes, hasta por barreras políticas y económicas; más aún en caso de niños, niñas y adolescentes que viven algún modo de marginación. (p.13).

Artículo N° 13: 1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.

2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias.

a. Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o

b. Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas. (p.21).

Esta parte del artículo expresa claramente el derecho de las y los niños a la libertad de expresión. Por lo que es importante que se le brinde o facilite a niños y niñas herramientas que preparen y propendan por su ejercicio de la participación.

Artículo N° 14: 1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

2. Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades.

3. La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás. (p.21).

Al igual que los artículos anteriores, el primer fragmento, propone que, a través del derecho a la libertad de pensamiento, de una manera indirecta se abra la posibilidad para que las y los niños ejerzan su participación. Por ello, es relevante que en todo espacio social se respete, fomente y garantice este derecho, sin la mediación de un adulto o de cualquier otra forma de intromisión en su toma de decisiones.

Artículo N° 15: 1. Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.

2. No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas de conformidad con la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la protección de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de los demás. (p.21).

Este apartado del derecho en cuestión especifica también como a través de la libertad de asociación y de celebración, se da de alguna manera la participación de las niñas y los niños, al posibilitarles la puesta en práctica del pleno derecho a participar en situaciones y organizaciones que le sean de su interés y agrado.

2.1.4. UNICEF (*Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia*).

La UNICEF, a lo largo de los últimos años se ha destacado por ser un estamento que ha propuesto su propia visión de la PI. Como agencia de las Naciones Unidas pretende garantizar el cumplimiento de los derechos de la infancia formulados en la CDN, siendo estos el eje de sus acciones, y de la promoción de la población infantil como un soporte privilegiado para el desarrollo y la transformación de una sociedad. Al respecto la CDN (2006) dice que:

La misión de UNICEF consiste en proteger los derechos de niños y niñas, para contribuir a resolver sus necesidades básicas y ampliar sus oportunidades a fin de que alcancen su pleno potencial. Para ello, UNICEF se rige bajo las disposiciones y principios de la Convención sobre los Derechos del Niño. (p.7).

Particularmente, en cada una de sus publicaciones, tituladas año a año, el Estado mundial de la infancia y la UNICEF muestra como las enormes transformaciones y cambios drásticos en los terrenos sociales, políticos y económicos que continuamente enfrenta el mundo, afectan sin más a la niñez. Estos impactos globales requieren ser tratados con pasos certeros, para no permitir que los derechos de las niñas y los niños sean vulnerados de alguna manera, o impidan que se les dé prioridad en lo que tiene que ver con su restablecimiento y promulgación. Para esta investigación es valiosa la publicación el Estado Mundial de la Infancia, (2003), dedicada en exclusivo al tema de la PI y en la que se subraya el “derecho” de todos los niños, a que se tengan en cuenta sus opiniones cuando se tomen decisiones que les afecten.

Este informe presenta ejemplos de la PI significativos, provenientes de todas las regiones del mundo. En particular, esta edición pretendió recordar a los adultos su responsabilidad vinculada con garantizar la atención y la escucha de las niñas, niños y los adolescentes, en aquellos momentos y espacios en los que ellos decidan develar sus intereses y necesidades frente a hechos y sucesos que de uno u otro modo tienen que ver con ellos. De manera exclusiva se abordan acciones en favor de la infancia, destacándose que por primera vez niños y niñas fuesen participes reales y activos en asambleas por y para ellos. Esto claramente deja ver el interés de la UNICEF, por priorizar y dar espacios que garanticen la puesta en marcha de dinámicas que favorezcan y enriquezcan el tema de la PI. El documento, deja ver puntualmente que:

La CDN, no establece de manera explícita el derecho de los niños a la participación, excepto en el artículo 23, donde lo fija como meta para los niños con discapacidades. Pero la Convención contiene un conjunto de artículos referidos a ese tema que, cuando se interpretan en forma colectiva, constituyen un poderoso alegato en pro del derecho de los niños a la participación. (p.24).

Seguidamente en el texto se retoman de manera explícita los artículos de la CDN (5, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17,21, 22, 23 y 29), que de una u otra manera van de la mano con el tema de la PI. El informe deja ver la importancia de escuchar a las niñas y los niños, dado que gracias a ello pueden aprender a expresarse frente a lo que les rodea e interesa; para lo que se necesita que los adultos cambien sus concepciones y percepciones frente a la PI, tomando en cuenta de manera puntual que:

Lo más importante es, sin embargo, que la participación infantil es una responsabilidad y una obligación de todos cuantos se rigen por la Convención sobre los Derechos del Niño. En el contexto de la Convención, la participación supone el acto de animar y capacitar a los niños y niñas para que hagan saber su punto de vista sobre los asuntos que les afectan. (p.4).

2.1.5. Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN)

El IIN sobre todo del 2000 en adelante se posicionaría como un estamento que reflexionaría el tópico de la PI. En efecto, el IIN promueve reformas normativas y encuentros intergeneracionales a nivel regional para el fortalecimiento de políticas públicas que garanticen el derecho a la PI. Una gran parte de sus esfuerzos van orientados a garantizar que los Estados partes aporten herramientas y estrategias de trabajo regionales de promoción de la participación y den cumplimiento a todo aquello que se plantea, propone y debe desarrollarse en el mundo en pro del bienestar de los niños y las niñas.

También es importante destacar su lista de publicaciones, bastante valiosas para la vida de los y las niñas. En sus documentos se muestran resultados referentes a las dinámicas de la gestión y los alcances o logros de los diferentes Estados partes y demás organizaciones que han decidido apostarle, incluir y velar por el tema de la PI, develando a su vez sus políticas, metodologías e implementación de propuestas frente a la promoción y protección de los derechos de la infancia y la adolescencia. Igualmente, en ellos, se aprecian definiciones, conceptos y criterios básicos, que han sido aportados por los mismos Estados, acerca de la propia experiencia, así como sus apreciaciones sobre la CDN, al respecto en el documento El hecho del dicho, (2008) se dice que:

[...] Después de la firma de la Convención sobre los Derechos del niño, la niña y adolescentes (CDN) en 1989, los países y las organizaciones internacionales gubernamentales y no gubernamentales han iniciado procesos de promoción y protección del derecho a participar en diferentes niveles, reivindicando con ello el reconocimiento de la ciudadanía infantil y adolescente. Para América, la inclusión de la participación en la agenda política está liderada por la Organización de Estados Americanos, la cual viene implementando diferentes iniciativas para informar y acompañar a los Estados acerca de la definición y cumplimiento de acciones a favor de este derecho. (p.5).

En cierta forma, en sus documentos dejan ver que la PI, poco a poco ha ido ganando terreno, posicionándose como un tema importante y fundamental para el mundo, que no debe ser alejado de las realidades educativas y mucho menos de las familias, ya que estos son garantes y facilitadores de mejores oportunidades para los más pequeños de cara a ejercer su participación en todos los espacios y contextos en los que se desenvuelven a diario. Al respecto el IIN (2008) puntualmente expresa que:

Todas las experiencias revisadas y citadas demuestran que el punto de partida es la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1989. Al respecto del Derecho a la Participación este se fundamenta en los artículos 12, 13,14, 15 y 17. (p.13).

Para esto se considera conveniente dar una mirada, quizá un poco más profunda a cada uno de ellos, especialmente al artículo 12, con el propósito de abordarlo de una manera más amplia y certera. La mirada que Bácares (2012), le da a este artículo es un aporte valioso que es preciso tener como referente:

Salta a la vista, que la palabra participación no es legible por ningún lado en el artículo 12. [...]. Pese a esto, la participación es una categoría implícita al artículo 12 que, a pesar de su lenguaje vago, la captamos por medio de una “inferencia y una hermenéutica sistemática para colegir que sí, la Convención reconoce el derecho de los niños a participar” (citando a Cussianovich (p. 23. 2010)[...].

Bácares (Ibíd.) continuando con el anterior predicamento recurre a un diccionario de sociología (p. 206. 1987) para definir la opinión como un “parecer o apreciación sobre una cuestión o particular determinados” [...]. Dejando ver, que si bien la PI no se explicita claramente como derecho, el encuentro y ejercicio de opiniones, esmeradas desde los fundamentos de la CDN, permite que estas trasciendan socialmente y emerjan a un plano en el que tampoco sea negada tajantemente. (p.146-147).

Al respecto, el IIN (2011) establece que: “si se pretende trabajar la promoción de la participación, es importante enfocar los esfuerzos especialmente al artículo 12 de la CDN,

extrayendo de este, los componentes o dimensiones de la participación “SER INFORMADO, EMITIR OPINION Y SER ESCUCHADO” (p.16).

En cuanto a esas dimensiones de la participación el IIN plantea que deben ser utilizadas de manera práctica, en momentos y espacios propicios, garantizando integralidad a la hora de ser implementada; pues solo así se privilegia y acerca a niñas y niños a desarrollarse como sujetos de derecho. Claramente, la apuesta es que para que haya participación es necesario que se cumplan a cabalidad cada uno de estos componentes; lo que hace que cada uno de ellos sea importante, irremplazable y necesario a la hora de la interacción con la infancia. En relación a la dimensión de ser escuchado, el IIN, (2010) dice que:

Cabe señalar que en el transcurso de la elaboración de este documento se dio a conocer por parte del Comité de los Derechos del Niño – Naciones Unidas, la Observación General N° 12 “El derecho del niño a ser escuchado”. Estas observaciones realizadas a partir de un debate general y recogiendo lo observado en los “Informes país” aportados por los Estados Parte, tienen el propósito de promover una mejor aplicación de la Convención y ayudar a que los Estados Parte cumplan con sus obligaciones a través del desarrollo de políticas públicas pertinentes. Estos documentos constituyen una fuente doctrinaria para los Estados y la sociedad en general aportando orientaciones conceptuales y elementos operativos para la mejor implementación de políticas acordes a los principios y preceptos de la Convención. (p.11)

La dimensión que se da a la participación desde un marco un poco más normativo, apoyados en los postulados de la CDN, poco a poco ha ido trascendiendo como garante o respaldo de las diferentes iniciativas y propuestas encaminadas a la protección y trabajo por la población infantil,

dejándose ver que es importante que las apuestas que los diferentes países realicen, realmente apunten al favorecimiento de esta población y a su vez en la sociedad. Sobre el tema, es de destacar, lo que el IIN (2008) expresa:

La CDN es el tratado más completo sobre derechos humanos y el instrumento marco para la promoción y la protección de los derechos de la infancia. Su importancia normativa se centra en ser el primero que articula todos los derechos pertinentes a la infancia: económicos, sociales, culturales, civiles y políticos; reconociéndolos no más como “menores” sino como actores sociales. Esto se suma a dos elementos que reafirman la relevancia histórica de la CDN: en primer lugar, es un tratado vinculante, o sea, los Estados Parte quedan comprometidos al cumplimiento de lo que en ella se dispone, a esto debe agregarse el hecho sin precedentes de que es el tratado ratificado por el mayor número de países. (p.8)

Ahora bien, teniendo en cuenta que los niños deben ser reconocidos y visibilizados como actores sociales, es importante reconocer y trabajar en pro de esta responsabilidad, a través de acciones concretas que solidifiquen un poco más la PI en los ámbitos escolares, de manera que estos realmente le merezcan significado a los y las niñas, para que a si mismo trasciendan y se repliquen en los diferentes contextos de los que ellos hacen parte. Es claro que la PI no debe estar cohesionada por un adulto y mucho menos es algo en lo que solamente los adultos pueden intervenir. Al respecto el IIN, (2010), precisa que:

Si entendemos el derecho a la participación como un proceso que se desarrolla en todos los ámbitos de la vida de los niños, niñas y adolescentes, familia, escuela y comunidad, es necesario que los adultos responsables de estos espacios reconozcan, faciliten y estimulen cotidianamente este derecho. La participación no puede ser exclusividad de los especialistas,

sino que debe atravesar e impregnar todas las actividades y espacios de trabajo con la infancia y la adolescencia, de allí la necesidad de una formación más generalizada de todos aquellos que trabajan con niños y niñas. (p.49).

Las diferentes publicaciones del IIN permiten también, llegar a reflexionar que quizá aún en las diferentes culturas o en las sociedades se encuentran muy arraigadas concepciones en la que los niños y niñas son considerados como seres pasivos, simples receptores de cuidados, a cargo de adultos que deben garantizar sus derechos. Al igual en ellas se reconocen los esfuerzos de los diferentes países por avanzar en el tema de la PI y se invita a trabajar con mayor ahínco en pro del alcanzarlos los compromisos adquiridos para con la niñez, en los que se evidencie mayor inversión y cumplimiento de acciones y mandatos a través de políticas públicas que beneficien a esta población. En cuanto a esto, el IIN (2010) señala que:

La concepción del niño como sujeto subordinado a la discrecionalidad de los adultos se encuentra muy arraigada en nuestras culturas. Se reconoce su derecho a ser cuidado, alimentado, educado, atendido en caso de enfermedad, y por tanto las obligaciones de los adultos en relación a estos aspectos. Pero se lo considera como un ser pasivo cuyo lugar es de mera recepción de cuidados desconociendo sus derechos a informarse, opinar, ser parte activa de los procesos que hacen a su vida. (p.7).

En consecuencia, desde nuestra labor docente podemos trabajar, aunar esfuerzos y seguir avanzando en este tema, pues es alrededor de los contextos escolares donde los niños y niñas pueden iniciar o dar grandes pasos o no alrededor de la PI. Por ejemplo, desde el plano de la socialización y la convivencia es posible tejer ambientes en donde ellos y ellas sean protagonistas

desde sus intereses y necesidades reales, sin que estos estén mediados por un interés particular adulto. Así también lo deja ver el IIN (2010):

El principio/derecho a la participación implica la deconstrucción de las concepciones tradicionales de la infancia, del niño sin voz y del adulto como único interprete de sus necesidades para hacer lugar a las voces de los niños y las niñas como expresión válida de sus intereses y opiniones. (p.15).

Finalmente, este mismo documento deja ver un referente que no es ajeno a todo aquello que de una u otra manera envuelve a la PI y que viene muy atado a aquellas concepciones o arraigos culturales que tradicionalmente van pasando de generación en generación, un tema al que quizá se le resta importancia o simplemente no se le da una mirada más profunda y detallada que apunte al emprendimiento de propuestas enfocadas al pleno ejercicio de la PI. El INN (2010) nos muestra que este es un aspecto que realmente debe pensarse y reflexionarse:

A pesar de los 20 años transcurridos desde la aprobación de la Convención, los esfuerzos realizados desde la sociedad civil y desde los Estados, y los avances efectivizados en distintos planos, continúa existiendo una importante brecha entre los derechos consagrados en los textos legales y su reconocimiento a nivel de las culturas y las prácticas cotidianas. Las nuevas normativas coexisten con creencias y representaciones culturales fuertemente naturalizadas que reafirman la subordinación del niño ante el adulto desconociendo su calidad de ciudadanos. (p.17).

2.1.6. Acercamiento a la PI en Colombia

La manera en que estas entidades intergubernamentales han permeado los procesos de la infancia en el mundo, como era de esperarse, favoreció un gran interés de nuestro país por la PI. Para Colombia, los últimos años fueron decisivos a la hora de integrar a su política este tema. Puntualmente, en el momento en que se acogen las propuestas planteadas desde la CDN, se inicia un camino enfocado a privilegiar a la niñez, a través de la promoción de estrategias y programas dados para fortalecer y garantizar su pleno desarrollo. A continuación, enumeramos los hechos políticos de trascendencia que facilitaron el establecimiento de la PI en el país.

2.1.6.1. Constitución política de Colombia. (1991).

En el año de 1991 se expidió una nueva Carta Política, en la que los derechos de los niños, niñas y jóvenes, adquirieron el estatus de fundamentales y de prevalencia sobre los derechos de los demás. Así, se establecería la necesidad de orientar la protección hacia la población infantil más vulnerable, al reconocérseles a las niñas y niños como actores sociales capaces de participar y como sujetos de derechos. En esta nueva Constitución se crearía un artículo, el 44, dedicado exclusivamente a la niñez, que puntualmente dice:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.

La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás. (Cap. 2).

2.1.6.2. Ley 12 de 1991. (Aprobación de la CDN)

A través de esta ley y de la suscripción de la Declaración Mundial para la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo de los niños del mundo en 1990, es aprobada en Colombia por el Congreso, la CDN, reafirmando así el compromiso de la planeación y la ejecución de políticas y programas de primera infancia, enmarcados en los derechos de esta población.

2.1.6.3. Ley 1098 de 2006. (Código de la Infancia y la Adolescencia)

El Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006), es un resultado de las reformas nacionales exigidas por la CDN y aunque en él no está estipulado expresamente aspectos puntuales de PI, si se puede ver, que una vez más se ratifica y da por sentada la protección integral de niños, niñas y adolescentes, dejándolos ver como sujetos de derechos que requieren de espacios y acciones que propendan de su participación en y para el alcance, garantía y cumplimiento de sus derechos. Al respecto en el artículo 31, se estipula que:

Derecho a la participación de los niños, las niñas y los adolescentes. Para el ejercicio de los derechos y las libertades consagradas en este código los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a participar en las actividades que se realicen en la familia, las instituciones educativas, las asociaciones, los programas estatales, departamentales, distritales y municipales que sean de su interés.

El Estado y la sociedad propiciarán la participación activa en organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, cuidado y educación de la infancia y la adolescencia. Código de la Infancia y la adolescencia, (Cap. II 2006).

Por lo que se podría decir que, en nuestro país es un mandato que el Estado y la sociedad sean garantes de la participación de todos aquellos organismos públicos y privados que de una u otra manera atienden o tienen algo que ver con la población infantil. Es decir, de manera transversal viene atravesada la PI, pues son fundamentales sus dinámicas o vivencias para que se den realmente estos procesos de participación. Es de destacar también la importancia o dignificación que se le otorga al hecho de trabajar en pro a la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de que, si estos son trasgredidos, su restablecimiento sea inmediato, dejando a su vez claro que el Estado, la familia y la sociedad son corresponsables de la garantía de los derechos de los niños y las niñas.

Así, el artículo 30, también viene a dar una connotación importante en lo que hace referencia, al hecho de que los y las niñas tienen derecho a participar en contextos y situaciones propias de su vida. Esta Ley busca garantizar a los niños, niñas y adolescentes un desarrollo integral, en ambientes sanos de convivencia, en los que se les proteja con principios universales de igualdad, dignidad, solidaridad, equidad y justicia social. Velando a su vez por sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las leyes.

Puntualmente el artículo en mención expresa:

Derecho a la recreación, participación en la vida cultural y en las artes:

Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho al descanso, esparcimiento, al juego y demás actividades recreativas propias de su ciclo vital y a participar en la vida cultural y las artes. Igualmente, tienen derecho a que se les reconozca, respete, y fomente el conocimiento y la vivencia de la cultura a la que pertenezcan. (Código de la Infancia y la Adolescencia 2006).

Se puede decir entonces que, en cumplimiento a las disposiciones de este Código, tanto a nivel nacional como distrital, se trabaja en pro de la formulación de políticas públicas prioritarias, relevantes y significativas que beneficien a la primera infancia y la adolescencia, dando gran relevancia al derecho a la participación; aunque es relevante también decir que no se cuenta con información que permita visualizar realmente el estado de realización de la PI.

2.1.6.4. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)

El ICBF, es el ente regulador del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF) y en esa medida, no les son ajenas las publicaciones que propenden acercar y persuadir a las familias, autoridades y en general a la sociedad, acerca del cumplimiento real de los derechos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Vale mencionar, que en cuanto al derecho a la participación se destaca el texto la Estrategia – Hechos y Derechos. Participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Seis Claves. (2008), en el que se define que la participación se puede dar a cualquier edad, en múltiples escenarios, niveles y formas, al igual que, se deben generar ambientes favorables en los que prime la participación, para que pueda emerger de forma autónoma, integral y continua, y su impacto sea real y significativo.

Aquí conviene rescatar lo que este refiere:

La participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) se desarrolla de acuerdo con sus capacidades, necesidades y expectativas en cada momento de la vida. Participan desde que nacen y las miradas, caricias, sonrisas y palabras de otras personas les nutren y les hacen saber que les entienden y aman. En los primeros años, su sonrisa significa que se sienten bien y seguros; cuando aprenden a hablar les alegra saber que son escuchados, tomados en cuenta y que sus decisiones son respetadas (p.14).

El ICBF crea una serie de herramientas encaminadas a la construcción y puesta en marcha de mecanismos que orientan de una u otra manera un trabajo un poco más sobresaliente sobre la PI. Por lo que a través de la *Guía para la promoción y la garantía de la participación de niños, niñas y adolescentes* (2013), integrada por seis documentos que son valiosos para el tema de investigación, se hace un llamado a los diferentes actores sociales, en especial a las autoridades locales, para que se apropien y comprometan realmente con la niñez, en la construcción colectiva de procesos formativos en torno a la participación ciudadana. Cada una de las apuestas metodológicas o guías del ICBF dejan ver claramente su interés por adentrarse cada vez más en aquello que concierne al tema de la PI, develando su mirada e intencionalidad sobre esta. En *Participación y Ciudadanía*, (2017) puntualiza:

La participación debe tener como centro no solo a niños, niñas y adolescentes, sino que también debe tener en cuenta las particularidades, la diversidad cultural, política, económica y social de cada sujeto, para así ser asertiva, incluyente y transformadora de realidades. (p.19).

2.2. Entre el querer y el poder. Aproximación teórica y conceptual sobre la PI.

Haciendo una búsqueda etimológica de la palabra participación, nos encontramos con su origen en latín: "*Participare*" compuesta de *pars* (parte) y el verbo *capere* (Tomar, agarrar) que en conjunto nos indica "*tomar parte de*" (Diccionario etimológico de la lengua Castellana. 2013 p. 365). Revisando varias páginas en la web se encuentran otras definiciones como: recibir parte de algo, compartir, tomar parte, hacer parte. Ciertamente, es tal la amplitud del significado de la participación que a esta le cabe una discrecionalidad que se nutre de las concepciones y las percepciones que los individuos involucrados en su ejercicio o reconocimiento tienen.

Por ejemplo la revista “en cursiva n° 4” (2008) en la voz de varios autores nos lleva a ver la participación como algo complejo, que se ha establecido cómo un valor agregado en la vida de los individuos para dar por sentado su involucramiento en los planes gubernamentales y en los escenarios de su vida; sin embargo el usar la palabra participación infantil específicamente, más allá de concebir a los niños cómo aquellos que están allí en determinado entorno y que reciben parte de un algo, contiene una dimensión mucho mayor que en muchas ocasiones se escapa de lo que hemos concebido los adultos a través de nuestra propia existencia, esto puede dar idea de lo ambigua y compleja que ha llegado a ser para nosotras definir la participación y el proceso que implica apreciar su dimensión en el ejercicio; de acuerdo con la nota editorial que advierte:

Es en la polifonía de significados y sentidos que contiene el término, que el concepto de “participación” no resulta sencillo definir. Tomar parte en una cosa, recibir una parte de algo, compartir, dar parte, noticiar, comunicar, son algunas de las acepciones del término, que se añaden a la posibilidad que tiene el sujeto infantil de ingresar, inscribirse en un presente y desde allí ser parte de un “nosotros” (Rodríguez, 2008 p.3).

Ciertamente, las concepciones de infancia y las percepciones adultas sobre ella, atraviesan tal polifonía. Sin embargo, para acercarnos al tema y tener un conocimiento real de este, es necesario involucrarnos en diálogos, prácticas, relaciones y reflexiones, que han de atravesar el ejercicio de la participación, llevándonos a replantear nuestras posturas y maneras de ver y concebir la infancia, su participación y nuestra relación con ellos en concordancia con apuestas teóricas cómo las de Hart (1997), Trilla y Novella (2001) y Lansdown (2005 a, b). De tal modo no podemos construir una verdadera concepción sobre la participación de niños y niñas más allá de los ideales planteados por la CDN, si no nos adentramos en el asunto, viendo su desarrollo y progreso desde la evolución de las facultades infantiles. Al respecto Lansdown (2005a) afirma que:

Realizar los derechos del niño en consonancia con la evolución de sus facultades es una meta que se puede alcanzar únicamente mediante un enfoque holístico de la implementación de la convención. Por lo tanto, tiene implicaciones para todos los derechos y exige cambios significativos en todos los niveles de la sociedad. Representa un reto fundamental para las actitudes convencionales frente a los niños, pues cuestiona algunas de nuestras suposiciones más arraigadas acerca de las necesidades de los niños, su desarrollo, su protección y su capacidad de actuar por sí mismos [...] (p, 11).

En discordancia con el planteamiento anterior, la idea de un adulto que permite y garantiza o no la participación, así mismo los demás derechos de niños y niñas, puede llevar a deducir que sin el adulto no habría derechos para la infancia y no se daría el ejercicio de los mismos, lo que ha dado curso a diversas acciones llevadas a cabo, desde lo que se ha considerado beneficioso para ellos, ratificando de cierto modo las relaciones de poder allí existentes, que emergen consciente o inconscientemente. La concepción de infancia como sujetos desprotegidos, vulnerables y con la necesidad de ser formados, ha permitido ratificar al adulto como figura de control y poder sobre niños y niñas, sin incluir su voz, lo cual se ha transmitido culturalmente a través del tiempo y genera actualmente tensiones en la lucha por un cambio de paradigma, al respecto Bonofiglio (2008) plantea:

El problema, a mi criterio, que podría generarse sería que se entienda que el considerar a los niños como sujetos plenos nos haga correrlos aún más de nuestro lugar de adultos responsables, no sólo de ellos sino de la sociedad que vamos construyendo. Habilitar espacios de participación para los niños no significa ni que todo lo que digan los niños deba realizarse, ni que sea bueno o realizable de por sí, plantea crear espacios de participación como todos los de los adultos, donde el compromiso que se asume es que su opinión sea realmente tenida en

cuenta, escuchada, analizada seriamente y no desechada por que sus preocupaciones sean consideradas “pavadas” o “menores” (pp 11-12).

Así entonces en una lucha que exige cada vez más procesos de discusión, reflexión y acción en los diversos ámbitos donde transcurre la vida de niños y niñas, es necesario inscribirnos en la tarea de repensar y replantear las concepciones y significados de PI que hemos construido, desde nuestra experiencia de infancia inicialmente y posteriormente en nuestra relación con ella; desde nuestra formación, experiencia docente y los diversos roles en los que se entretajan nuestras relaciones con los niños. Teniendo en cuenta que las percepciones y concepciones que se tienen, atraviesan el ejercicio de la PI y desde hace mucho tiempo nos ubica a los adultos como los mayores responsables de lo que sucede y ha sucedido al respecto, es necesario reflexionar y analizar en esta investigación sobre nuestro ejercicio docente y en relación a como posibilitamos y promovemos o no la PI en el ámbito escolar.

De cierto modo podríamos argüir que varias maneras de pensar, actuar y decidir por y sobre la infancia se han establecido como correctas dentro de un orden social, dando fundamento desde hace mucho tiempo a lo que los adultos hacen y deciden en un aparente o quizás inocente beneficio para niñas y niños, que deriva en una regulación y en un dominio sobre los mismos. Las diversas concepciones que se han construido sobre la infancia desde tiempos inmemorables contradicen de alguna forma, la actual visión que reconoce a los niños y niñas como sujetos activos, con la capacidad para opinar y tomar decisiones en lo que respecta a sus vidas.

Continuando con el cuestionamiento a esas concepciones adulto céntricas sobre la infancia, Cordero (2015) postula que la agencia de los niños a menudo se da en espacios que son propiamente de ellos; en el caso del ámbito educativo por ejemplo: agrupaciones en las que los niños planean y llevan a cabo sus juegos; aquello que hablan, discuten o realizan en espacios más íntimos, como baños o rincones del colegio, fuera del ojo y presencia del adulto, en donde se dan de manera

auténtica y espontánea sus opiniones y maneras de ver el mundo que les rodea. Esto nos lleva a discutir la veracidad de esos argumentos que hemos sostenido sobre la infancia y su desarrollo, y en un agregado, nos permite reconocer, que sus derechos no han sido establecidos ni creados o discutidos por los mismos niños y niñas, situación que nos exige evitar caer nuevamente en tal falencia.

Sobre este particular, Cordero (2015) amplía la mirada que se le ha dado a los derechos de la infancia y “al discurso hegemónico de los derechos de las niñas y los niños” recurriendo a una crítica de los conceptos desarrollistas en los que se soportan. Aquí es necesario reconocer que las prácticas de crianza y las concepciones de niño, dentro de los diversos grupos sociales, han dado lugar a las construcciones de infancia en el mundo contemporáneo, las cuales de cierto modo se resisten a desprenderse de posturas adulto céntricas, dependiendo el contexto y la cultura de los países.

Si bien la CDN ha permitido a través de sus artículos 12 y 13 dar relevancia al tema de la PI, al mencionar el derecho del niño a ser escuchado, a su libre expresión y a opinar sobre los asuntos que le conciernen; todavía es necesario buscar mecanismos que rompan con la concepción de un niño que solo puede participar bajo la tutoría, o más claramente bajo el control del adulto, abriendo espacio a nuevas, mayores y mejores experiencias, en nombre de la promulgación de los derechos de la infancia, donde no predomine la postura adulto céntrica sino se de relevancia al protagonismo infantil, permitiéndonos confiar más en sus facultades y capacidades.

No obstante, es necesario reconocer que la misma institucionalización de discursos que ha permitido la CDN, es lo que ha dado carácter jurídico a los derechos del niño y la niña y ha dado trascendencia dentro de marcos formales a la PI. Lo cual nos da paso a desconocer sus vacíos, comprometiéndonos no a cuestionarlos sino a aportar y actuar para superarlos. Más allá de la crítica a los vacíos de la CDN, no se puede desconocer que, en materia de derechos de los niños, se ha avanzado enormemente a favor de su bienestar, pero tampoco ha de desconocerse que queda un largo camino por recorrer, que implica continuar reflexionando sobre la dimensión y alcances de estos

derechos en particular atinencia al papel e incidencia de la infancia en la toma de decisiones sobre los mismos.

En esta ardua tarea es menester pensar la infancia como una parte fundamental del ser humano, como un estado y un existir; en palabras de Lansdown (2004) concebirla como un periodo de existencia más no de transformación que solo ha de esperar la edad adulta. En un marco donde la vida del ser humano transcurre por el aprendizaje, el conocimiento y el reconocimiento de sí mismo, del otro y de su entorno, se debe asumir y promover su rol en la toma de decisiones, inscribiéndose como protagonista y actor social; lo cual ha de darse desde su infancia. Ante este reto, la escuela aparece como un espacio fundamental y privilegiado para fomentar lo dialógico en la vida de los niños; donde ha de hacer su parte para romper con muchos paradigmas establecidos con relación a sus derechos y especialmente con relación a la PI.

En el caso de la PI, estudiar y analizar su ejercicio, así como todos los factores que se encuentran inmersos en ella, suscita unas condiciones bien importantes relacionadas con el rol del adulto, que como ya se había mencionado puede posibilitar o impedir dicha participación. Sin embargo, las subjetividades de la infancia configuran sus propias maneras y espacios de participación, como si más allá de un derecho otorgado por los adultos, fuese algo inherente a los seres humanos. En concordancia con Touraine (1993), los nuevos estudios sociales de la infancia apuntan a reconocer el sentido personal que los niños adquieren de sus experiencias, siendo actores y partícipes de su proceso de vida, en el cual tienen la capacidad y la necesidad de opinar y tomar decisiones sin esperar a ser adultos para hacerlo.

Por otro lado, Foucault, (1994) afirma que: “aunque no se puede estar fuera del poder, tampoco implica necesariamente estar atrapado en él” (p.170). En el caso de la PI esto lleva a contemplar una redistribución social de dicho poder, lo cual podría darse gracias a las mismas relaciones que se entretujan en el ejercicio y promoción de la participación; suscitando así el diálogo, el compartir de saberes, experiencias, modos de ver y pensar el mundo y la convivencia en una

relación niño-adulto recíproca y respetuosa, donde es necesario que el adulto se despoje de la necesidad de controlar y contener al niño, y por el contrario reconozca su protagonismo. En una tónica similar, Cussiánovich, invita a reflexionar y hacer un análisis sobre los discursos de participación infantil con relación a la realidad de su ejercicio:

Solemos decir en nuestras tierras, que no hay protagonismo sin participación, pero que no toda participación es protagonismo. De allí que se haya acuñado la expresión “participación protagónica”. Es real que estamos tocando un tema que, si bien hace carne en el imaginario social, en el diseño y en la implementación de políticas de infancia, arrastra el imperativo de repensar democracia, ciudadanía, actoría social desde la familia, la escuela, la comunidad, el país.... la participación sigue siendo la manzana de la discordia y como “resolución de conflictos”, pretende ser reducida a una simple decoración, cuando no, a una forma sutil de manipulación y de tokenism como acertadamente nos lo recuerda Roger Hart (en Alfageme, Cantos y Martínez, 2003, p.14).

Cussiánovich (2009) nos sumerge en las diversas concepciones y percepciones existentes sobre la PI y en las dificultades presentes para el desenvolvimiento de la misma, mostrando la urgencia de acercarnos más y de mejor manera a una construcción de niño y niña como sujetos de derechos y más allá de la influencia de concepciones de desarrollo infantil, que ratifican la percepción de merecedor de cuidado o sujeto desvalido sin voz que requiere de un adulto que hable o decida por ellos.

Del mismo modo Bustelo (2011) nos acerca a una nueva mirada de la infancia, más allá de unas “formas de paternalismo justificado” en la protección, y formación de niños y niñas, dentro de los discursos, imaginarios, costumbres, conceptos y formas de ver de los adultos. Esta visión se ha

soportado principalmente en la CDN, que le ha dado pie a que el adulto asuma un rol protector, que se mueve entre aspectos como la autoridad, el control y el poder, que se encontrarían de cierto modo en discordancia con el pleno ejercicio de la PI. Sin embargo, como ya se había mencionado con relación a la postura de Foucault (1979), el poder siempre está ahí, el dilema en este caso sería si los adultos cederían el poder a la infancia mediante su plena participación.

La infancia según Bustelo (2011), es la posibilidad de transformación social y construcción de nuevas posibilidades, la cual trae consigo el reto de construir entre los adultos y la niñez, nuevas maneras de ver el mundo; aspectos que desligan de la vida infantil la mera transmisión de ideas, conocimientos y el carácter pasivo de una educación concebida tiempos atrás, donde el silencio se instauró como un deber del niño el cual debía callar para oír al adulto que se consideraba, era quien tenía voz y razón.

Al reconocer esta tensión en la relación adulto-niño, Bustelo (2009) pretende inscribirnos en una concepción de infancia que puede permitirnos nuevas concepciones y significados de la PI. De este modo, al pensarse la PI auténtica y protagónica no se pretende despojar al adulto de su responsabilidad con los niños y niñas como garantes de sus derechos; según lo plantea Cordero (2015), de lo que se trata es de generar “un diálogo y unas prácticas donde se acerque más a una vida comunitaria en la que niños y niñas no sean considerados miembros imposibilitados para actuar dentro de la misma comunidad, sino parte activa de ella, cooperantes, activos y partícipes” (p. 34).

Entonces bien, no se podría ver la CDN como un obstáculo para la PI ya que es a partir de ella que muchos investigadores han soportado la promulgación y defensa del derecho de los niños y niñas a participar. En diversas investigaciones, algunos autores han propuesto modelos que definen y promueven el ejercicio de la PI; entre los más referenciados encontramos como ya se ha visto a Hart, Trilla y Novella y Gaitán quienes proponen una serie de elementos para medir el alcance y/o evolución de la PI. Otros autores como Cussiánovich, Giorgi y Lansdown muestran una perspectiva más crítica y reflexiva acerca de los alcances de la CDN y de diversos conceptos de infancia que atraviesan el

ejercicio de sus derechos. Para esta investigación en particular, es de gran interés tanto los fundamentos que llevan a pensar la PI desde sus potencialidades y aquellos que se acercan a la realidad, tensiones y quizás dificultades para que su práctica sea posible.

2.2.1. La PI desde los aportes de Roger Hart

El tema de la PI se ha abordado teóricamente desde diversas propuestas basadas principalmente en los aportes de Hart (1993), quien al respecto ofrece una teoría para medir su alcance infiriendo diversos estadios, representados gráficamente en una escalera “La Escalera de la participación” o “*The Ladder of the participation*” esta escalera compuesta por ocho niveles ascendentes, representa el avance de la PI según su grado de intervención, pasando por la manipulación, la decoración y la participación simbólica, hasta llegar a una participación efectiva por parte de niños y niñas, evidenciada en la toma de decisiones compartidas con los adultos.

Los aportes de la escalera de participación de Hart han dado la pauta para planes de gobierno, determinando los diversos niveles o grados de participación que se tejen en una población determinada; a través de ésta se ha pretendido, ya sea estimar hasta qué punto se promueven verdaderos procesos de participación, o bien visibilizar si lo que se presenta es simplemente una participación de carácter simbólico. Igualmente, este modelo ha sido abordado recurrentemente en diferentes investigaciones, debates o discusiones referentes al tema que nos ocupa. La propuesta de Hart (1993) parte de diferenciar entre lo que él define como una pseudo-participación y una participación real y efectiva por parte de los niños, esta diferencia depende del grado de independencia de los menores para la toma de decisiones. En donde la pseudo-participación es como una supuesta PI, la que podemos apreciar, por ejemplo, cuando esta es sólo aparente.

Con relación a la escalera de participación mencionada anteriormente, Scumburdi, Cáceres, Martínez, Castellini y Pereyra (2016) disciernen sobre una aplicación de esta en el ámbito escolar:

- 1) Manipulación: Los niños se enfrentan a un proceso, pero no entienden ni sus propias acciones, son usados para transmitir pautas de los adultos, por ejemplo: Un niño pequeño portando una pancarta la lleva pero no tiene idea de su acto.
- 2) Decoración: Apunta más a donde se le fortalece la causa de manera indirecta, para que comprenda el significado de sus actos.
- 3) Simbolismo: En este escalón es donde se le da al niño el derecho de expresarse pero en realidad tiene poco o ninguna incidencia sobre el tema o sobre el estilo de comunicarlo y poca o ninguna oportunidad de cómo expresar su opinión (p. 2).

Con relación a la interpretación hecha por estos autores se puede decir que los tres primeros escalones permiten deducir que los métodos utilizados por los docentes en sus clases no permiten una comprensión ni apropiación por parte de los niños, más aún cuando todo proceso debe tener un objetivo claramente especificado para que las actividades planteadas en el aula tengan sentido. Además el docente debe asegurarse que la PI se promueva según las habilidades del niño ya que de esta manera, el docente puede acceder a las comprensiones adelantadas por los niños y niñas. Para los siguientes tres escalones, los mismos autores observan:

- 4) Asignados pero no informados: El educador descubre si el niño está logrando participar.
- 5) Consultados e informados: Cuando se le da al niño proyectos diseñados y dirigidos por adultos, pero donde el niño comprende y su opinión se toma en cuenta.
- 6) Iniciadas por los adultos, decisiones compartidas por los niños: En este escalón se expresa que existe un proceso en conjunto (p. 2).

De acuerdo con lo anterior para que exista una PI activa dentro del aula se debe contar con un equipo conformado por docente, padres y niños en el que todos aporten sus conocimientos y opiniones para mejorar el proceso de aprendizaje, por supuesto partiendo de que el niño tenga toda la información del caso para que pueda generar sus propios aportes personales. Los dos últimos escalones Scumburdi y otros (2016) los aplican de la siguiente forma:

7) Iniciada y dirigida por los niños: Los niños presentan proyectos y toman decisiones que los involucran y afectan a su entorno y a ellos, donde requiere un ambiente de facilitación del adulto.

8) Iniciada por los niños, decisiones compartidas con los adultos: Acá el proceso es iniciado por los niños pero con la participación del adulto para la toma de decisiones (p. 2).

No obstante lo anterior, la PI sólo puede materializarse si se presenta una comprensión y una aceptación de la distribución del orden social por parte de los adultos para que se les pueda brindar a los niños derechos y deberes ciudadanos (Estrada, Madrid, y Gil, 2000), de lo contrario puede ocurrir que nos quedemos en uno de los tres primeros escalones de la Escalera de la Participación de Hart (1993) y se caiga en manipulación, decoración o simbolismo. Es un hecho lógico que la mayoría de las actitudes y opiniones de los niños han sido influenciadas por lo que han escuchado de sus padres durante su crianza, pero es fundamental inculcar y afianzar el valor que tiene cada uno de los menores como ser independiente, lo cual se verá reflejado en sus decisiones: qué le gusta, qué caminos seguir, qué metas quiere alcanzar y cómo lograrlas.

Aunque parece una edad muy temprana para tomar decisiones, se debe tener en cuenta que: El niño descubre muy pronto que puede influir en los hechos por medio del llanto o del movimiento, esto es lo que Hart llama «las negociaciones tempranas» [...] Aunque estas negociaciones inciden en la socialización política y la configuración de una actitud por medio de la cual reconocerse, en cierta etapa de la infancia, como ciudadano que puede y tiene derecho a participar en la toma de decisiones en comunidad, la actitud del niño también es moldeada por los valores morales y éticos que le inculca la vida cotidiana a través, principalmente, de la familia y la escuela, en el diario preguntarse, explicarse, dar razón de, opinar sobre sus actuaciones y corregirlas en beneficio propio y de los demás (Estrada, Madrid, y Gil, 2000, p. 41).

Así pues, los niños desde temprana edad van adquiriendo las destrezas, habilidades y conocimientos que les permiten desenvolverse en la sociedad; en sus primeros años de vida el ser humano tiene todas las capacidades latentes que se pueden desarrollar con el paso del tiempo y con la ayuda de los estímulos que reciba, por eso es tan importante desarrollar sus fortalezas, lo que será fundamental a la hora de participar. En cercana relación con las fortalezas mencionadas sobresalen la capacidad de liderazgo que se demuestre en un grupo, y la capacidad de toma de decisiones a nivel personal y grupal; el estímulo de estos rasgos de la personalidad propiciará que sean los niños quienes decidan con respecto a un asunto y así mismo, que sean ellos quienes tomen las decisiones, participando activamente, haciendo valer un derecho que les pertenece. Al hablar del desarrollo temprano del menor y sobre la influencia del menor en la colectividad y la importancia de éste en la formación ciudadana es oportuno citar las palabras de Hart (1993):

El derecho a la participación social de la infancia supone el reconocimiento de que este sector de la población goza de una cierta capacidad genérica de participar...esta capacidad genérica

para hacerse efectiva debe desarrollarse. Por eso es necesario no solo admitir el derecho a participar, sino también formar individuos para que puedan ejercerlo eficazmente. (p. 157).

Hart (1993) al definir la participación como “la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (p. 15) resalta la importancia que, desde su perspectiva, merecen los niños y niñas como ciudadanos reflexivos y activos, con la capacidad para comprender claramente todos aquellos asuntos o situaciones que requieren de su participación, y lograr así un cambio que los beneficie, respaldando lo expuesto en la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006) cuando afirma que los menores tienen derecho a estar involucrados en las decisiones que los afecten. De igual manera afirma que:

Una nación es democrática en la medida en que sus ciudadanos participan especialmente a nivel comunitario, la confianza y la competencia para participar deben adquirirse gradualmente con la práctica por esta razón debe haber oportunidades crecientes para que los niños participen en cualquier sistema democrático y particularmente en aquellas naciones que ya creen ser democráticas. Con el creciente reconocimiento de los derechos de los niños estamos comenzando a ver también un mayor reconocimiento de las habilidades de los niños para hablar por sí mismos (1993, p 4).

Como se puede apreciar es clara la asociación entre ciudadanía y democracia como escenarios clave para la PI, quizás por esto la definición que propone Hart de participación es una de las más completas y ha sido adoptada en la comunidad internacional por su afinidad con los derechos de los niños, mostrándoles como sujetos sociales capaces de exponer sus opiniones y decisiones frente a todo aquello pertinente a los diferentes contextos en que se desenvuelven, como la familia, el

colegio y la sociedad, ameritando que todos aportemos, colaboremos y cooperemos para el progreso armónico, placentero y por supuesto natural de la PI sin que sea impuesta o mediada por un adulto, más bien en permanente relación con éste, a través de procesos de aprendizaje mutuo.

Recapitulando lo presentado en este apartado se debe mencionar que la PI, además de ser un derecho instituido internacionalmente, es una forma de trabajar con los menores en el logro de objetivos, mediante el desarrollo de habilidades (estimulando el respeto entre pares y con los adultos, motivando la resolución consensuada de problemas, como también incentivando la iniciativa y la creatividad), igualmente la participación hace factible el desarrollo de competencias y la adquisición de habilidades desarrollando así la confianza en el ámbito familiar, escolar, comunitario, etc. Finalmente, el desarrollo de la participación hace parte del proceso de desarrollo de la identidad del ser humano y modela la relación de éste con la sociedad (Mokwena, 1999).

2.2.2. Una perspectiva desde Trilla y Novella, Castañeda y Estrada

Siendo la PI uno de los elementos de mayor relevancia y consideración en pro del aseguramiento de los derechos del niño, algunos autores orientan sus esfuerzos hacia el respeto de las opiniones de los niños, planteando así una ruta que facilite su empoderamiento frente al derecho de ocupar un papel activo en la sociedad partiendo de la teorización realizada por Hart. De tal modo Trilla y Novella (2001) muestran como gracias a la participación, los niños tejen procesos a través de proyectos o actividades que potencian avanzar en sus niveles, destacando que pueden ser categorizados y utilizados en la medida en que se les involucre realmente.

Por ello, en torno a la PI, desde un ejercicio tipológico, Trilla y Novella destacan una serie de instrumentos que garantizan unas condiciones que hacen posible un buen ejercicio de esta. De la misma manera, exponen que para que sea PI tiene que ser real, es decir que “La participación de los niños sea tomada en cuenta y tener determinados efectos, los cuales deben ser constatados por los

niños” (2001, p.7). En otras palabras, no cabe duda que la PI contribuye al desarrollo de la infancia en innumerables campos de su vida, lo importante es que realmente se tenga en cuenta sus opiniones aportando a su propio proceso de aprendizaje y sus vivencias personales, tratando de llegar a un consenso que beneficie a todos. Con relación al hecho que el ejercicio de la participación traiga consigo beneficios que redunden en el desarrollo de niños, niñas y jóvenes Scumburdi y otros (2012) consideran que:

Cuando se propone o genera un espacio participativo ha de ser asumiendo todas sus implicaciones y estando en disposición de acoger las sugerencias y observaciones que hagan los niños. Los niños y las niñas han de poder ver los resultados de su trabajo y que se hagan públicos para que el resto de la ciudadanía pueda apreciarlos. También es una motivación para seguir participando y reforzando su compromiso con la comunidad (p.7).

Trilla y Novella (2001) postulan una tipología de la PI que, aunque basada en la de Hart (1993), tiene claras diferencias. En esta clasificación los autores presentan cuatro tipos más generales de participación, a las que denominan: participación simple, participación consultiva, participación proyectiva y metaparticipación, cada una de las cuales admite subtipos, de acuerdo con “una serie de variables que estarían relacionadas con la implicación, la información y la conciencia, la capacidad de decisión, el compromiso y la responsabilidad” (p. 8).

Haciendo una breve observación de cada una de las categorías de participación propuestas por Trilla y Novella (2001) cabe decir que en la participación simple niños y niñas hacen parte de un proceso o actividad pero solamente como individuos que ejecutan lo planteado, sin haber participado en su preparación, programación, contenido e implementación; normalmente son actividades desarrolladas por los adultos y los niños únicamente siguen sus instrucciones. En la participación consultiva a los menores se les permite opinar sobre el tema. Aunque tiene organización externa, a

ellos se les permite participar, reconociendo así la importancia de la implicación del niño y facultándolo para relacionarse con otras personas y contenidos, haciendo factible para los menores ejercitar sus competencias participativas.

En cuanto a lo que atañe a la participación proyectiva, se puede definir como aquella en la cual los niños no sólo participan opinando desde “fuera”, sino que se convierten en partícipes influyentes en la definición de un proyecto, aun cuando los adultos también pueden estar involucrados. En este tipo de participación los niños plantean un proyecto desde el inicio hasta el final lo que les permite ser autónomos en la toma de decisiones en cuanto al tema a tratar, los objetivos a alcanzar y la metodología que van a utilizar para desarrollarlo eficientemente. Finalmente, en la meta-participación los menores generan nuevos espacios y mecanismos de participación. Este tipo de participación aparece cuando los niños pueden defender su derecho a participar, ya sea en el ámbito individual o grupal, o abogar por unos nuevos, cuando consideran que los que existen actualmente no son suficientes.

Es pertinente mencionar que, si bien las conceptualizaciones teóricas sobre la PI proponen unos niveles, etapas o pasos para su medición, se debe comprender que es labor de todos propiciar que los niños ejerzan su derecho a participar, que exijan y generen espacios y mecanismos de participación, dando trascendencia a sus propuestas, reconociendo que la mayoría de sus ideas son, en muchos casos, innovadoras y creativas. Del mismo modo concientizarnos que son los niños los directamente afectados si no se propicia la PI dentro y fuera de sus círculos sociales. Al respecto Gallego (2015) señala:

La participación no solo es un derecho por ser emanado de una ley, sino un derecho que tienen todas las personas por su condición humana, por tanto debe ser fortalecido en los niños y niñas desde su nacimiento, por medio de experiencias y vivencias que les permitan ser reconocidos en sus individualidades y también como actores dentro de los grupos sociales; solo así se

podrán crear mecanismos y ambientes que favorezcan la autonomía infantil y la toma de decisiones en procesos participativos. En este sentido, las instituciones sociales se ven abocadas a la necesidad de apostarle al reconocimiento de los niños y niñas como seres humanos con voz y voto en la sociedad (p. 163).

Con relación a los niveles de participación, es muy importante el reconocimiento de que niños, niñas y adolescentes realmente deben disfrutar de su derecho a participar, que validen su capacidad de decisión y así asuman un compromiso responsable, especialmente en las situaciones de participación proyectiva, donde son los mismos niños los que proponen acciones y las ejecutan de acuerdo a sus intereses y necesidades. Ahora bien, Trilla y Novella (2001) reflexionan acerca del protagonismo de la PI reafirmando la importancia de la opinión del menor, de este modo postulan que los mismos niños, niñas y adolescentes se pueden percibir a sí mismos como ciudadanos con derechos, sin embargo para que la participación de los menores sea efectiva se requiere que cambie la percepción que tiene el adulto acerca del menor, planteando cómo importante:

No sólo que [los adultos] perciban a los menores como ciudadanos de derecho, sino también que los mismos niños se puedan percibir de esa forma y *aprender a ser* sujetos participativos. Sin esta conciencia ciudadana es muy difícil lograr la participación (Trilla y Novella, 2001, p. 8).

De la afirmación previa, aunado a lo expuesto hasta ahora, se puede decir que una PI verdadera es aquella que insta a los menores a lograr un empoderamiento crítico y constructivo de su entorno, llegando entonces a expresar libremente sus propios gustos y necesidades, sin tener necesariamente la limitación de los intereses de los adultos. Por su parte, Castañeda y Estrada (2016) dimensionan la PI, otorgándole gran importancia a la

práctica de la ciudadanía y la democracia, así como a las relaciones que se entretienen mediadas por la cultura y en la cotidianidad, a la hora de crear ambientes en los que verdaderamente se propicie la PI:

La participación se gesta en la manera en que los adultos se relacionan con los niños, por eso es fundamental reflexionar al respecto.... y modificar las relaciones de trato donde anida el autoritarismo, la obediencia y la sumisión, los estereotipos y los juicios de valor y, con ellos, la desvalorización de los niños y las niñas, a través de críticas, regaños, burlas y castigos, que en el transcurrir del continuo de la vida cotidiana han instalado el miedo y la desconfianza que hoy prevalecen en nuestra cultura (p. 33).

Es por ello que participar implica que los niños y niñas expresen sus pensamientos, sean escuchados por los adultos y se tomen en cuenta sus opiniones y propuestas, lo cual redundaría en la oportunidad de influir en la toma de decisiones y asumir responsabilidades, posibilitando que reclamen activamente sus derechos y sean parte de una cultura de la participación. Castañeda y Estrada (2016) hacen referencia a la relación participación infantil – ciudadanía cuando afirman: “A través de experiencias [...] con el aporte de todos los niños, empiezan ellos a comprender el conversar, escuchar, esperar, turnarse, y entienden que existe lo diverso y las diferencias pero también el diálogo y la concertación” (p. 19).

De este modo teniendo en cuenta la mirada de Torrado, (2016). Se puede decir que la participación infantil, entonces, promueve procesos de socialización en el hogar, la escuela y la familia, allanando el camino para cimentar las bases de una ciudadanía fundamentada en valores democráticos. En este punto, la PI entendida entonces como resistencia, como emancipación, incluso

como acto rebelde desde la percepción adulta, se reclama por sí misma para transformar el mundo, la manera de verlo y pensarlo, sin que esto sea sencillo o se deba frenar esquivando las ideas del niño, bajo preceptos de cuidado y protección, o bajo viejos anhelos de subordinación y pasividad.

Por lo tanto, es necesario pensar la infancia como un “otro” que no limita la libertad del adulto ni es una amenaza u oponente, sino como una parte fundamental de la vida y la sociedad, en una relación de apertura para una plena convivencia que genere cambio y transformación social. Por consiguiente, la PI debería ir más allá de condiciones y restricciones como la edad, la madurez y el desarrollo que han de indicar el momento en que la infancia puede participar, decidir e integrarse a su propia vida, por el contrario, debería contemplar su ejercicio desde temprana edad para que podamos descubrir mayores posibilidades y mejores maneras de promoverlo.

2.3. Participación en la primera infancia: si se quiere se puede

Lansdown es quizás la persona que más se ha propuesto centrar el tema de la PI con relación a los niños más pequeños. Para ella, el eje principal de su participación, es el derecho que tienen a opinar sobre todos aquellos asuntos que les afectan desde temprana edad, siendo esto fundamental para su desarrollo integral, opinión muy cercana a los postulados de Hart. Quien de igual manera asegura que la competencia de los niños y niñas no se encuentra supeditada realmente a su desarrollo sino a la cultura y al ambiente. De este modo se podría decir en concordancia con ambos autores que la PI depende de cómo el adulto le da amplitud, cediendo la necesidad de controlar o vigilar, para que los niños adquieran competencias cada vez mayores para tomar decisiones, sin la intervención, orientación o dirección del adulto.

Lansdown (2005b) plantea la necesidad de tomar en serio las opiniones del niño, lo cual lleva a considerarlos y valorarlos realmente como personas. Así en este sentido se puede asegurar, que tener en cuenta la opinión de los niños y niñas de primera infancia y lograr que esto incida en la toma de decisiones con respecto a lo que atañe a sus vidas, es lo que los visibiliza como miembros de una

comunidad o de la sociedad, no solo para estar sino para hacer parte de ella, sin dar relevancia a una edad específica para comenzar a hacerlo, ya que: “cuando se habla del derecho a participar, no existe una edad mínima que se pueda considerar o imponer cómo límite inferior al ejercicio de tal derecho”(p.1).

De esta suerte, desde muy temprana edad los niños son capaces de manifestar sus opiniones sin ser el habla la única forma de hacerlo, por lo que, no es necesario esperar a que niños y niñas desarrollen su comunicación verbal para decir que pueden participar. Según Lansdown (2005 a) ellos lo hacen naturalmente de múltiples formas sin que se necesite el permiso, aval u oportunidad por parte del adulto o unas condiciones físicas específicas para hacerlo. Por otra parte, podría decirse que el verdadero sentido de la PI tiene que ver con su incidencia en la toma de decisiones que afectan la vida de los niños y niñas. Para alcanzar este propósito se hace fundamental: el diálogo, la comunicación, el compartir permanente entre niñas, niños y adultos, sumado a otras maneras de ver el mundo, de configurarlo y de reinventarlo para todos.

A este respecto, es aquí donde informar, consultar y tener en cuenta la opinión de niños y niñas cobra gran importancia, al ser necesario por parte del adulto garantizar ambientes propicios para que la participación emerja. Más allá de “acatar cualquier cosa que un niño diga” (Lansdown 2005b p.4), especialmente en la primera infancia, tratar y apoyar la PI significaría atender la opinión de los niños y niñas sin suponer lo que necesitan, piensan o desean, o de sesgar y limitar sus manifestaciones por cuestiones de edad o madurez; por el contrario, intercambiando opiniones, posturas, cuestionamientos y percepciones, para tomar decisiones mancomunadas, e incluso dándole curso a los aportes de niños y niñas, que con ellos se hayan identificado como pertinentes, posibles o necesarios, se descartarían los veredictos finales por parte de los adultos que pudieran desechar a su antojo o conveniencia los aportes y opiniones infanto-adolescentes.

Lansdown menciona que: “existen diferencias importantes que están vinculadas con la edad de los niños...pero esto no significa que se deba dar menos peso a las opiniones de los niños

pequeños” (2005a. p.5). De esta manera las interpretaciones que haga el adulto y la agudeza con las que perciba, reciba o escuche, las opiniones, aportes, manifestaciones y en sí las distintas formas que tienen niños y niñas de dar a conocer sus opiniones, es lo que dará el verdadero significado y autenticidad a la PI. Por otro lado, como también lo sugiere Lansdown, hay que tomar en cuenta el contexto y las condiciones sociales y económicas por encima de las biológicas para determinar lo que los niños pueden o no pueden hacer en materia de participación, pues los ambientes socioculturales son fundamentales para que el niño aumente su capacidad de asumir responsabilidades (2005. p.9).

Si bien muchas experiencias de PI llevadas a cabo a nivel mundial involucran niños y niñas mayores de 8 años en espacios extracurriculares, existen múltiples experiencias en escenarios de la vida cotidiana de la primera infancia, principalmente en la escuela, que no han sido tan estudiados y que requieren la ampliación de ambientes que den apertura a la participación de los más pequeños, a saber, del reconocimiento de que por sí mismos ya vienen participando mediante la toma de decisiones en aspectos que atraviesan su vida como el juego y su natural necesidad de hablar con otros, contar, comentar u opinar; Por tanto, la trascendencia de la PI en la escuela radica en cómo las opiniones de los niños y niñas pueden ser tenidas en cuenta para dar curso a la planeación, a las experiencias pedagógicas y a su vida dentro de la institución.

El aula como espacio en el que se concentran las principales vivencias educativas del niño y la niña de primera infancia y como punto de partida para re-crear la infancia, puede develar las concepciones y percepciones que se conjugan alrededor del ejercicio de la participación, al igual que, las diversas vivencias con las que se enfrentan niños y niñas para tomar decisiones y emanciparse. No se puede desconocer que la plena participación de los niños a través de la toma de decisiones, las responsabilidades que de manera sorprendente asuman y la trascendencia que se dé a sus ideas y opiniones ha de empoderarles, siempre y cuando se redistribuya ese poder, contribuyendo a verdaderos valores sociales para la vida en comunidad.

Establecer condiciones para predecir en qué momento la infancia puede inscribirse socialmente mediante su participación, o pensar en escalas acordes a la edad, sería continuar imponiendo una postura adulto céntrica y negar que el niño y la niña reclaman participar desde su nacimiento, ya que a partir de este momento se inscriben en la sociedad. De ahí que Bustelo (2011) plantee la *Parrhesia* como elemento fundamental de la PI, ya que implica que el niño y la niña participa siendo lo que es, con la franqueza, la libertad, la apertura para expresar lo que quiere decir, cuando quiera, donde quiera y de la manera que quiera (p.157).

Que el niño y la niña desde muy temprana edad puedan participar y a partir de esa participación pueda tomar sus propias decisiones, les proporciona las herramientas necesarias para interiorizar las maneras de relacionarse, haciendo construcciones de manera autónoma, de los aspectos morales y éticos de la vida, con base en el diálogo y la comunicación con los adultos sin rangos, discursos ni condiciones. Como lo permite ver Lansdown (2004), ir más allá del temor a una excesiva libertad sin responsabilidad que tiende a coartar el ejercicio de la participación, implica tomar decisiones en un diálogo horizontal entre niños y adultos, despojado de los contenidos de la madurez infantil o de afanes de control de los adultos. Así entonces plantea que:

El requisito es que haya informaciones compartidas y diálogo entre los niños y los adultos, sobre la base del respeto recíproco y la división del poder, La participación auténtica otorga a los niños el poder de definir tanto el proceso, cómo los resultados y reconoce que sus capacidades, experiencias e intereses – todos ellos en constante evolución - desempeñan un papel clave a la hora de determinar la índole de su participación (2004 p.5).

De esta suerte, el compromiso adulto para dar apertura a los espacios de PI y a su ejercicio debe sobrepasar la postura adulto céntrica que “filtra las contribuciones del niño sólo porque es

pequeño [no obstante] hay que tomar en consideración su nivel de comprensión de los temas abordados, salvaguardando al mismo tiempo su interés superior” (ibíd. p 5-6).

Como se había expuesto en un capítulo anterior son varios los autores que hablan de niveles de participación en los que se ubica o con los que se evalúa la participación de niños y niñas según sus capacidades; niveles que parten por lo general de la escala de participación propuesta por Hart (1992) quien a su vez creó esta versión partiendo de la escalera de participación ciudadana de Arnstein (1969). Lansdown no es ajena a establecer unas categorías de participación que denomina niveles, sin embargo permite ver a estas más allá de una valoración para niños y niñas.

En la propuesta de Lansdown se da pauta al adulto para ir buscando mayores y mejores opciones de PI, de manera que esta no sea una ocasión, un evento esporádico o un simple momento; buscando que pueda convertirse en un ejercicio pleno y permanente, que permita a niños y niñas tomar decisiones sobre aquello que tiene que ver con su vida. De este modo tales contribuciones permitirán establecer las categorías para dar cuenta de los resultados de esta investigación, permitiendo ver si hay una evolución en la participación de los niños de primera infancia en nuestra práctica docente, y qué permite o no, que esto se dé.

En concordancia a lo expuesto por Lansdown (2014-2015a,b) hacer de la PI un ejercicio permanente, que haga parte de la vida cotidiana del niño y la niña, aumenta gradualmente sus niveles de competencia y la calidad de su participación. Esta idea respalda la necesidad de inscribir dicho ejercicio desde los primeros años para asegurar la agencia de la infancia y la toma de decisiones cada vez más autónomas, y en un agregado, la responsabilidad frente a dichas decisiones pues al tener un significado para sus vidas se pueden apropiar plenamente de su papel en cada escenario social donde estén, entre estos, la escuela.

El ámbito educativo al ser una parte importante de la vida de niños y niñas, merece con urgencia tomarse en serio la PI de los más pequeños, pues hacerlo permitiría un verdadero desarrollo integral y el fomento de procesos de autonomía donde niños y niñas intervengan y decidan

permanentemente; de manera que se generen procesos de emancipación de la infancia en los que se formen su propio criterio evitando ser manipulados por otros o controlados sin poder decidir sobre aquello que les atañe. Para esto es necesario mirar de manera introspectiva las dinámicas desarrolladas con relación a la PI reconociendo hasta qué punto se ha dado apertura a su ejercicio y qué falta para que esta sea plena y una constante en el quehacer docente que acompaña a la primera infancia.

Teniendo en cuenta que “la experiencia y el contexto influyen la capacidad de participar” (Lansdown2014 p. 8), se puede decir que la postura del adulto es un elemento determinante del ejercicio de la PI. Sin embargo, esta postura ha de tener su propia evolución desde un carácter emocional, socio-afectivo y cultural, lo que deriva en sus propias concepciones y percepciones de participación, de infancia, de ejercicio docente y de educación. No podría ser más precisa la siguiente afirmación de Lansdown con la que terminamos este apartado:

Las capacidades de los niños se deben menos a factores determinantes de índole biológica o psicológica que a las expectativas del propio contexto comunitario, social y cultural, a las decisiones en juego, a la experiencia vivencial de cada niño, al grado de apoyo brindado por los adultos y a los objetivos comúnmente asociados con la niñez (2004. P. 8).

2.4. Concepciones de infancia, entre su empoderamiento y el arraigo de la postura adulto céntrica.

Hoy en día puede decirse que la infancia está mediada totalmente por la cultura en que se encuentra inmersa; en otras palabras, la noción de infancias es el resultado de un proceso de construcción histórica que continuará en devenires desde la sociedad, la educación, lo político y lo cultural. Esta elaboración social se configura a partir de las significaciones y los imaginarios que los

grupos humanos construyen en torno a los niños y las niñas, es decir, tomando en cuenta lo que se dice, lo que se hace, las formas de percibir y sentir a los niños y las niñas.

De este modo aquello que nos ha definido como docentes, que no solo está determinado por nuestro paso por la academia sino que atañe a nuestras propias experiencias de vida, determina las tensiones que se presentan entre aquellas posturas adulto céntricas arraigadas y un anhelo de transformación desde la reflexión y el propio rol docente, estas reflejan quizás de la necesidad que surge de transformar las maneras de relacionarnos y ver al niño e implica revisar las concepciones que se tenemos respecto a la infancia y a su participación, entendiéndose por concepción:

Un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra sus conocimientos. Este saber se elabora, en la mayoría de casos, durante un periodo bastante amplio de la vida, a partir de su arqueología; es decir, de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y, más tarde de la actividad profesional y social del adulto. Las concepciones personales son la “única trama de lectura” a la que se puede apelar cuando se confronta la realidad (Zimmerman y Gerstenhaber 2000 citado por Guzmán 2010. p.13).

Es así como se puede decir que nuestras concepciones se ven atravesadas por las experiencias que vivimos, que se derivan de las relaciones con otros, aquellos que han influido en nuestro modo de pensar con sus discursos y propias maneras de ver la vida y de definir la infancia, principalmente aquellos que definieron nuestra formación profesional; sin embargo las experiencias de vida, de infancia y cómo docentes en ejercicio, también van configurando nuestros modos de ver y actuar en el ámbito educativo; esto podría llevarnos a pensar que somos la suma de muchas personas y de esas experiencias y aprendizajes que otros nos han transmitido, compartido, influenciado y que han definido y siguen significando nuestra profesión y quehacer docente.

Para Guzmán (2010) las concepciones de infancia de los maestros se encuentran atravesadas por las construcciones sociales que se fundamentan culturalmente y que parten de sus vivencias y experiencias. La evolución de estas concepciones se han dado desde diversos contextos, los cuales proveen elementos que permean la experiencia docente y configuran su identidad. De este modo se podría decir que las concepciones de infancia que construye un docente se dan no sólo por su experiencia en la acción cotidiana y mediante la interrelación con niños y niñas; a la par se configuran por el peso de una historia que contiene experiencias desde su propia infancia, por la influencia de su entorno sociocultural y por el lugar donde se formalizó su profesión.

Se puede entender desde esta óptica que nos encontramos dentro de un espiral en el que se interrelacionan acciones movidas por factores socioculturales y académicos del docente, los cuales han de generar transformaciones permanentes de su propia práctica, de sus ideas y de sus propias concepciones dadas por las diversas experiencias con los miembros de la comunidad educativa, que de igual manera tienen sus propias experiencias socioculturales, claro está si hay disposición para ello. Según Guzmán: “Si bien las concepciones orientan la acción, comportamiento y prácticas de los individuos y grupos, también puede decirse que expresan prácticas sedimentadas que dan cabida a las interpretaciones del mundo por parte de los actores educativos” (2010.p. 10-11).

Guzmán (Ibid), a través del recorrido espaciotemporal que realiza de las concepciones de infancia que se han generalizado, permite analizar su evolución y como en ella han emergido realidades, donde el adulto ha tenido responsabilidad sobre las condiciones en las que se ha visto sumergida la infancia a través del tiempo, entre estas: aspectos como el maltrato, discriminación por raza, género, condición social, cultural, explotación, desnutrición entre otras, las cuales atraviesan cargas culturales y sociales que aún no se ha podido dejar plenamente atrás. Desde este postulado se asegura que diversas vivencias y experiencias en el aula, desde la óptica docente, contrastadas con la óptica de niños y niñas, resultaría en una variada forma de interpretar realidades, como punto de

reflexión y transformación para dejar atrás verdades instauradas como transversales de la relación con la infancia.

Reconocer que nuestras concepciones de infancia se han ido construyendo y transformando gracias a múltiples factores relacionados con la cultura, el contexto, la experiencia, la época con sus diversos movimientos y modas; nos permite comprender que también nuestras concepciones sobre la participación de niños y niñas son construcciones socioculturales que se han ido creando y transformando a lo largo de nuestra vida. De este modo las intenciones, razones y prácticas propias del docente fomentadas por sus concepciones, han de influir en las construcciones que niños y niñas realizan de su vida en la escuela. Ese compartir de experiencias que bien podría asumirse como un compartir cultural exige pensar en la voluntad y disposición docente desde sus propias concepciones para asumir un aprendizaje mutuo, en el que el niño y la niña puedan dar a conocer lo que hace parte de su contexto y su cultura y que esto sea objeto de discusión y aprendizaje colectivo.

Por ello, es fundamental reconocer la evolución que ha tenido la manera en que vemos la infancia y su participación, sea cual sean las razones y discursos que las respalden y que han de permear nuestro ejercicio docente. Más allá de un momento en el que se le ha dado relevancia a la infancia como eje fundamental dentro de los procesos de desarrollo del país, lograr que se siga avanzando de manera asertiva hacia mejores acciones, se dará por nuestra propia convicción de inscribirnos en dinámicas que conciben la acción docente en un diálogo permanente con niños y niñas y que tanta disposición tengamos para esas transformaciones.

Pensar, como se ha llegado a que hoy en día se hable de niños y niñas sujetos de derechos, estableciéndose la PI como eje para garantizarlos, da una perspectiva de la transformación que han tenido las concepciones de infancia, las cuales buscan alejarse cada vez más de la postura adulto céntrica, transformándose en una relación más horizontal entre docentes, niños y niñas. El dilema es qué tanto el docente se ha despojado realmente de esa postura adulto céntrica, arraigada culturalmente desde hace tanto tiempo; la misma que se ha visibilizado a través de nuestra propia

experiencia de infancia y que en ocasiones tiende a emerger en las vivencias cotidianas del ámbito escolar.

Dentro de una dinámica de transformación de las prácticas docentes y aprendizaje permanente mediante la reflexión y documentación sobre el tema de la PI y el reconocimiento de la voz de la infancia, desde una perspectiva de derechos y desde los postulados de la CDN, invita a pensar en los niños como sujetos activos dentro de una sociedad. Para la RAE la palabra infancia simplemente significa “Periodo de vida desde que el niño nace hasta la pubertad”; sin embargo la concepción de infancia ha variado considerablemente en el tiempo, a través de la historia y en cada cultura, logrando darle hoy en día por lo menos desde un plano político, discursivo y escrito un lugar protagónico; faltaría ver que tanto nuestras acciones en pro de la infancia llevan a la realidad tal protagonismo.

2.5. Una mirada introspectiva del ejercicio docente con relación a la PI que contribuya a procesos más significativos en el aula.

El lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito (2010) plantea la importancia de un ejercicio reflexivo en los maestros de educación inicial y resalta la reflexión sobre la práctica como “uno de los mayores aportes de las ciencias sociales en la actualidad por ser generadora y ordenadora de conocimiento” (p, 191). En esta medida podemos pensar que volver sobre la propia experiencia y vivencia del ejercicio docente con intenciones reflexivas, es importante para conocer y reconocer nuestras prácticas docentes en aras de desarrollar o cualificar nuestro quehacer pedagógico y como un medio importante de desarrollo profesional. Así es como en esta medida consideramos ver la PI en esta investigación a partir del reconocimiento de nuestro rol, acciones y procesos que se han llevado a cabo con relación a ella, para lo cual las opiniones de los niños y sus percepciones sobre el asunto son fundamentales para nutrir tal ejercicio introspectivo.

Al respecto Perrenoud (2007a) habla de la práctica reflexiva como un elemento fundamental

en la profesionalización de la docencia, destacando que aun cuando para el desempeño de un docente es importante su formación, a ello se deben anexar necesariamente otras aptitudes como el saber interactuar con los estudiantes, observar sus necesidades, problemas, capacidades y modos de evaluar sus conocimientos, pues sólo así se puede comprender el mundo que rodea a cada uno de ellos. Para este autor las ideas de base de una formación orientada hacia la profesionalización y la práctica reflexiva se configuran según nueve proposiciones, las cuales van dirigidas a la promoción de la práctica como eje fundamental del aprendizaje:

- 1) Transposición didáctica fundada en el análisis de la práctica y de sus transformaciones.
- 2) Un conjunto de competencias claves.
- 3) Un plan de formación organizado alrededor de las competencias.
- 4) Un aprendizaje mediante el enfrentamiento de los problemas.
- 5) Una verdadera articulación entre teoría y práctica.
- 6) Una organización modular y diferenciada.
- 7) Una evaluación formativa de las competencias.
- 8) Calendarios y herramientas de integración de los conocimientos adquiridos.
- 9) Una cooperación negociada con los profesionales (p.23).

Aspectos que de ser profundizados desde una verdadera intención de reflexión acerca de lo que a diario hacemos en nuestra práctica pedagógica con relación a la PI, sin lugar a dudas potenciarían quizá una resignificación de esta, buscando trascender en el plano educativo, empoderando de la misma manera a nuestros niños y niñas sobre su derecho a la participación y la importancia de que esta sea ejercida de acuerdo a sus necesidades e intereses reales.

Perrenoud (2007b) habla de una crisis en la educación debido a lo cual urge que los docentes recurran a prácticas que den constancia a sus aptitudes y a un nuevo escenario enmarcado en la profesionalización, autonomía y responsabilidad ampliadas, énfasis en situaciones de aprendizaje, y sensibilidad con el conocimiento y la ley. Asimismo, menciona que la profesionalización de los docentes no sólo debe ir dirigida a transmitir conocimientos de tipo académico, sino que éstos deben

vincularse con la formación práctica, produciendo así un verdadero compromiso con el desarrollo del niño.

En esta misma línea de pensamiento Schön (2010) se pregunta cuáles son las formas de construcción de conocimiento de los profesionales autónomos y destacados. Según este autor, en concordancia con lo expuesto por Perrenoud, las formas de construcción de conocimiento de los profesionales deben ir encaminadas a la práctica, pues es una realidad que todo conocimiento teórico tiene que ir acompañado de la realidad e interacción práctica, sólo de esta manera se comprueba qué tanto se ha aprendido.

En resumen, para Schön (2010) el profesionalismo y el éxito del docente dependen en gran medida de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula escolar. Y la habilidad requerida es la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica, es decir “el verdadero profesional es aquel que en medios complejos sabe enfrentarse a problemas de naturaleza práctica” (Domingo y Gómez, 2014, p. 63), de tal modo que el conocimiento teórico pasa a ser un instrumento de los procesos de reflexión, pero este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa en los esquemas de pensamiento más genéricos, los cuales se activan por el docente en su práctica.

Al sostener una perspectiva crítica y reflexiva del ejercicio de la PI desde la experiencia de la práctica docente en el aula, pueden emerger factores, que inherentemente se ven atravesados por concepciones y percepciones particulares y subjetivas no solo de infancia, sino de la misma participación, los cuales se pueden contrastar con diversos discursos teóricos, para crear una nueva visión de infancia y su rol en la sociedad desde una postura que le empodere. De este modo cómo docentes no nos centraríamos meramente en cuestiones técnicas de nuestro rol para determinar si somos profesionales en nuestro campo o no, nos enfocaríamos en aquellos que configuran realmente nuestro rol y para quienes los procesos educativos deben ser significativos (los niños); teniendo significado en la medida en que ellos se apropien de dichos procesos, se involucren, decidan y

ayuden a construirlos.

Analizando las teorías foucaltianas, Bustelo (2011) se centra en el objetivo de ir más allá de los fundamentos desarrollistas que se han instaurado como verdades desde las cuales se ha visto principalmente a la infancia, las mismas que se han tenido como fundamento para el desarrollo de políticas y que han fundamentado las diversas acciones educativas y pedagógicas dentro de los centros educativos. Estas muchas veces van en detrimento de la participación y la acción de niños y niñas, privilegiando posturas adulto-céntricas que se encargan de justificar relaciones de poder y control sobre una población considerada merecedora de protección y atención al ser una inversión a largo plazo, la llamada tasa de retorno.

Del mismo modo más allá de una inversión social conveniente, según Bustelo “la versión utilitarista e individualista más páfida donde es conveniente en términos económicos invertir en “capital humano “y lo que considera “una paradoja para la más inhumana de las lógicas opresivas, la lógica del capital que ahora se hace humana” (2011 p45). La infancia ha de verse como vida y existencia, más no como la preparación para el hombre que se inscribe en una sociedad capitalista. Aspecto que nos obliga a comenzar a apreciar la infancia como un presente con amplias capacidades, entre estas la de decidir, agruparse, expresarse, exigir, sin el miedo a “los costos que podría ocasionar el que niños y niñas se salgan de un guion diseñado desde las concepciones adultas” (ibíd. p47).

Se podría tener argumentos teóricos inagotables para defender y promover el pleno derecho a la participación de los niños y niñas desde temprana edad, que ratifiquen la capacidad emancipadora de la infancia. Sin embargo, considerar su trascendencia y sus alcances actuales en el ámbito escolar lleva a considerar los factores que atraviesan su ejercicio y cómo estos lo posibilitan o no. Lo cual hace que se haga necesario concebir a la infancia según Bustelo como “la posibilidad de un nuevo comienzo” (2011 p 153).

Al hacer un trabajo introspectivo y reflexivo sobre los alcances de la PI, con miras a ver nuevas posibilidades para su ejercicio, sería necesario ver a los niños y niñas en el marco de la incertidumbre,

al no pretender predecir el futuro o darlo por sentado dentro del imaginario del adulto, sobre lo que debe o no hacerse; inscribir la vida de la infancia dentro de lo que ella misma nos ofrece, abrir la puerta incluso a una nueva visión de la escuela, lo que lleva a pensar la PI más allá de lo institucional y más allá de lo que como adultos social y culturalmente damos por sentado, retos para los que quizás aún no estamos del todo preparados.

En el caso de esta investigación no se ha de desarrollar una propuesta para potenciar o desarrollar estrategias de PI; por el contrario, se pretende ver y analizar las realidades tangibles y actuales de tres experiencias docentes y los alcances de la PI en las mismas. Por lo tanto se hace necesario hablar de lo que actualmente muestra la realidad de las mismas, hasta donde se ha llegado y avanzado en cuanto al ejercicio de la PI en el aula, desde que discursos parten las experiencias docentes para ello, que percepciones y concepciones están allí inmersas, que factores emergen para darle curso o no, y ver el posible potencial de la PI en el marco de la transformación de las prácticas educativas en el aula a través del ejercicio introspectivo que puede llevar a una reconstrucción del rol docente desde la propia reflexión.

La PI como eje fundamental para el desarrollo de niños y niñas, es el elemento principal que se ha de tener presente en el ejercicio docente, si lo que se espera es una real transformación de la educación, de manera que cobre verdadero significado para niños y niñas al estar relacionada directamente con su vida y lo que le respecta. Así se podrá concebir la PI en el aula no solo cómo un derecho que se ejerce según la ocasión sino como un eje transversal de la vida escolar, como parte de la vida infantil. Comprender que los niños y niñas pueden elegir y tomar decisiones en lo que respecta a su educación y más específicamente a aquellos procesos y acciones desarrollados en el aula de clase dará las coordenadas para analizar su alcance y trascendencia.

A propósito de la necesidad de realizar una mirada introspectiva de la práctica docente alrededor de la PI, Cussianovich y Marquéz (2002) escriben: "Tendríamos que adelantar que los niveles de participación real al interior de las instituciones suele ser un referente necesario para captar

hasta qué punto los referentes teóricos y prácticos sobre la participación de los niños y niñas con los que se trabaja son un componente efectivo de las acciones institucionales” (p.9), he aquí el derrotero para dar curso a un trabajo introspectivo.

Por su parte, Andy Hargreaves (2003) asegura que los docentes son los facilitadores, activadores y colaboradores de los procesos necesarios para que los niños y niñas reciban una educación de calidad y para que se desarrollen integralmente. No obstante, la educación actual, exige a los individuos expandirse hacia un campo innovador donde se aprenda de y para la vida, donde niños y niñas participen en la construcción de sus experiencias mediante la apertura de espacios de diálogo, reflexión, intercambio de ideas y opiniones, debate y toma de decisiones, más allá de políticas y currículos establecidos. “Lo cual exige a los mediadores y mediadoras aprender a leer los lenguajes propios de la infancia” (Castañeda y estrada, 2002, p.10). De esta manera la escuela será un verdadero espacio de socialización y de emancipación, así mismo la clave para la transformación.

De este modo desarrollar propuestas partiendo de la opinión del niño y la niña, exige al docente reorientar el ejercicio de la enseñanza, flexibilizarlo y considerarlo en constante construcción. Si bien esto presume un trabajo ambicioso, requiere principalmente de disposición para hacerlo. Lo anterior entonces implica reflexionar sobre discursos de poder, control y disciplina que han atravesado por mucho tiempo el quehacer docente, su práctica en el aula e incluso su propia experiencia formativa, para que la participación de diversas formas, magnitudes y niveles emerja sin preámbulos, abierta, sincera, emocionante, coloquial, creativa, tal cual cómo es la infancia.

En definitiva, cambiar la concepción de la práctica docente en la primera infancia implica olvidarse de “la obsesión compulsiva por la estandarización” (Hargreaves, A. 2003, p.10) dando espacio a la PI como punto de partida para reinventar la vida en la escuela, crear alternativas, solucionar problemas y aprender en colectivo logrando mejores experiencias y alcances para la vida de los niños y niñas más pequeños; aspectos que por supuesto ya están contemplados en las propuestas curriculares y políticas actuales, pero que aun así requieren de diversos procesos, luchas,

cambios de paradigmas, ambientes y tiempo para asumirlos conscientemente, esto es, por convicción más no por imposición.

Capítulo III. Diseño metodológico

3. Buscando resignificar la PI, en nuestro ejercicio docente.

Hoy en día desde diversas apuestas y programas gubernamentales los niños y niñas de primera infancia se visibilizan como sujetos activos y partícipes de su proceso educativo, de este modo se encuentran en la actualidad discursos que atribuyen un rol protagónico a la infancia en su proceso de desarrollo, tales apuestas pedagógicas y políticas, de manera directa conlleva a una variedad de inquietudes, miradas y repensares de nuestro ejercicio docente que nos ponen en el dilema de pasar de lo escrito a la acción. Esta situación nos ha convidado a realizar reflexiones, propuestas permanentes y cambios de paradigmas que tiendan a cualificar nuestras prácticas pedagógicas y nuestro rol, comprometiéndonos a reinventarlas o mejorarlas en aras de una educación de calidad, donde realmente se tenga en cuenta al niño cómo real protagonista de su proceso educativo; con este propósito se ha planteado el presente diseño metodológico.

3.1. El método biográfico narrativo

Con la intención de reflexionar sobre el ejercicio y alcance de la participación en la primera infancia a partir de la experiencia de tres docentes del sector oficial de Bogotá, se ha propuesto una investigación enmarcada en un paradigma cualitativo desde un enfoque biográfico narrativo, en busca de un análisis introspectivo que permita una lectura de su realidad del aula.

Según, Hernández Fernández y Baptista (2014) por medio de la investigación cualitativa se pueden comprender los fenómenos sociales, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en relación con su contexto; “su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias

de las personas [relacionando] los elementos en común de tales vivencias” (p.493). Con base en estos postulados se puede decir que el propósito de la investigación cualitativa consiste en interpretar las experiencias del modo más parecido posible a cómo la sienten o viven los participantes.

Para interpretar los procesos de PI vistos a través de la experiencia docente, la investigación cualitativa se hizo pertinente, ya que permite preguntar por el sentido de la realidad de la experiencia docente que nos interesa conocer. De tal manera es preciso revisar dichas experiencias a la luz de postulados y teorías directamente relacionadas con la participación de niños y niñas, que se fundamentan en la CDN. Por otra parte, mediante la propia realidad de los investigadores, mostrada a través de registros en diarios de campo y relatos de vida se reconstruye la realidad del docente y la de niños y niñas que hacen parte de su práctica, buscando con ello garantizar la reflexión permanente que ayude a mejorar y cualificar la práctica pedagógica.

La investigación biográfico-narrativa, permite reconstruir diversas historias, realidades y experiencias, con el fin de rescatar el conocimiento inmerso allí; para el caso de esta investigación, es ideal indagar los procesos, experiencias e interacciones vividas por el docente dentro del aula, particularmente los relacionados con la participación de los niños y niñas de primera infancia, develando los significados construidos en la tarea de formar, orientar, aprender y enseñar. Así, el enfoque biográfico narrativo es entonces una modalidad de investigación que permite ampliar el conocimiento sobre lo que sucede en el mundo escolar, esto es, la mirada personal e íntima de la propia práctica pedagógica para hacerla pública.

De acuerdo a Bolívar (2002), el enfoque biográfico narrativo “prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento” (p.4). Por ello no solo las experiencias y vivencias del docente aparecen en el plano de esta investigación, sino que se

encuentran inmersas las relaciones que se entretajan entre los mismos niños y entre ellos y nosotras en el aula.

Seguidamente, Connelly y Clandinin (1995), afirman que “la narrativa está situada en una matriz de investigación cualitativa puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación” (citado por Bolívar y Fernández, 2001, p. 16). De este modo la narrativa permite construir conocimiento de forma diferente al partir de las vivencias de los actores, en nuestro caso, las relacionadas con la práctica docente que ejercemos cotidianamente:

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos al mundo (Ibíd. p.11).

Desde una mirada general, la investigación narrativa se basa en datos empíricos producidos por los sujetos, de tal forma, según Bolívar (2012), el método biográfico narrativo permite de manera concreta indagar y captar las historias, los recuerdos o memorias sobre la formación y sobre la práctica docente, mediante diversas fuentes de datos como: notas de campo de la experiencia vivida, anotaciones en diarios, transcripciones de entrevistas, observaciones de otras personas, escritos autobiográficos o biográficos, documentos como programaciones de clase, normas o reglamentos, principios, imágenes, metáforas y filosofías personales.

Así entonces el ejercicio introspectivo de la experiencia docente planteado para nuestra investigación y dado a partir de nuestra práctica en el aula, puede llevar a una reflexión sobre nuestras realidades educativas para recuperarlas, transformarlas o mejorarlas, lo cual puede estar relacionado ya sea con el interés investigativo o con aspectos que van emergiendo en el registro y lectura de las

experiencias relacionadas con la PI, que permiten que se retomen y generen nuevas propuestas, conocimientos, interrogantes y acciones que apunten a cualificar la educación para la primera infancia.

3.2. Recolección de datos

Para realizar la recolección de los datos propuestos en la investigación se llevó a cabo el siguiente cronograma:

- a. Teniendo en cuenta el problema, el tema y los objetivos planteados, se establecen los instrumentos y técnicas de investigación. Se inicia una recopilación de experiencias vividas en el aula de tres docentes de primera infancia del sector oficial de Bogotá, con los niños y niñas del grupo en el cual se da su ejercicio docente durante el año 2017. La información registrada en el diario de campo se delimita al primer semestre del año mencionado, teniendo en cuenta para ello aspectos relacionados con el ejercicio de la PI que emergían en la relación cotidiana maestro-niño, estos diarios de campo se registraron los días y momentos en que las docentes compartían con los niños en el aula de clase, retomando en ellos la experiencia vivida desde la perspectiva docente, también diálogos y comentarios de y con los niños, así como las inquietudes que nos iban suscitando las experiencias a favor y no a favor de la PI.
- b. Paralelo a esto se realizó una entrevista semiestructurada a cada una de las docentes, construyendo así los relatos de vida, con la intención de descubrir los elementos inmersos que dan sentido a la práctica docente relacionada con la PI.
- c. Posteriormente se realizó un taller con los niños que hacen parte de cada una de las prácticas docentes; seleccionando en cada caso cinco niños y niñas que quisieran hacer parte del proceso con el fin de conocer sus percepciones con respecto al ejercicio de participación en el aula; de manera que, la información que surgiera se pudiera contrastar con las concepciones y percepciones del docente. Para el desarrollo de los talleres se consultó a los niños y niñas si querían participar y se enviaron luego los consentimientos informados a sus padres para que lo

discutieran mutuamente y ratificaran o no dicha participación.

- d. Finalmente, los datos arrojados por cada instrumento se analizaron teniendo en cuenta las categorías y subcategorías establecidas, de modo que para organizar dichos datos la información se clasificó con un color para cada categoría, seleccionando luego la información correspondiente y subdividiéndola por subcategoría para las cuales se adjudicó un número de uno a tres. (Flores 1994) muestra el dato como la información que se extrae de la realidad educativa los cuales no obstante poseen la mirada de quien realiza el proceso de registro bajo su propia intención u objeto de estudio; es así cómo no solamente el registro de los diarios de campo, igualmente el de los relatos de vida contienen las experiencias desde nuestra propia óptica, la cual refleja una realidad docente que no fue fácil mostrar por el miedo que representa hacer público mediante una investigación algo tan íntimo cómo los propios temores e incertidumbres.

De tal modo y con base en los planteamientos de Flores (1994) se tomó el proceso de recogida de datos desde la selección de un “soporte físico-manipulativo” cómo fueron los diarios, las entrevistas y los talleres, para hacer el registro de tales datos, los cuales se agruparon buscando puntos en común entre cada bloque encontrado en los instrumentos, bajo un marco de referencia con relación a la PI y factores que de cierto modo atraviesan el ejercicio docente.

Goetz y Lecompte (1988) mencionan que para su análisis los datos cómo fenómeno global se han de clasificar en unidades las cuales son organizadas en categorías, para luego establecer una relación entre ellas en algo que nombraron un “todo coherente” (citado en flores 1994). En esta investigación para tal fin, aunque se establezca cómo elemento más común para clasificar las unidades de datos usar números o códigos con letras, en el caso de esta investigación se propuso el uso de colores como elemento principal para las categorías y códigos dados por números para las subcategorías y de este modo organizar y clasificar la información dada por cada instrumento con relación al marco de referencia establecido. (cómo se muestra en la tabla 1).

3.3. Categorías de análisis

Si bien autores como Lansdown (2004, 2005a b), Trilla y Novella (2001) y Hart (1993), presentan aspectos o escalas con los cuales se puede medir el progreso o alcance de la PI, para esta investigación no es primordial seguir tal medición; más bien, lo que se hizo fue ver en nuestro ejercicio los elementos, factores y razones presentes en aquellas dinámicas que se llevan en el aula y que de una u otra forma están relacionadas con la participación de los niños de primera infancia. Por lo tanto, se tuvo en cuenta en los instrumentos utilizados, esos elementos que aparecieron y se encontraban relacionados de manera favorable o desfavorable con la promoción de dicha participación para crear nuestras propias categorías, que develan avances significativos y muestran de qué depende dichos avances, lo cual se verá relacionado directamente con la auto reflexión docente.

De tal manera, de esos mismos datos se tomaron frases claves que se utilizaron para nombrar cada una de las categorías que reunían de manera particular, la información de cada instrumento, permitiendo con ello clasificarla según ciertas características que mostraban ese transitar por nuestras propias experiencias; de ahí que cada una de las categorías mostrara una parte de nuestro rol como docentes, aspectos emocionales, profesionales, familiares, culturales y físicos que definitivamente atraviesan el ejercicio de la PI; un asunto que no es fácil de abordar cuando se pretende llevarlo a la práctica dado que requiere contar con la opinión de los niños de manera seria y reflexiva para poder vernos en contraste con su óptica.

Es así, como surgen las categorías “La profe manda” “La profe a veces deja” y “reclamando participar”. La primera nos muestra esos arraigos culturales, los elementos de corte tradicional que se han transmitido de generación en generación y esos discursos que han venido calando en la mente de las personas afirmando posturas adulto céntricas; la segunda muestra los intentos por inscribir a los niños en asuntos que consideramos espacios de o para la participación, que se quedan cortos por carecer de mayor significado para los niños, sacando a flote los factores que impiden la trascendencia de la PI. La tercera categoría muestra acercamientos más concretos a una PI auténtica, en donde la

dimensión política de esta participación se visibiliza gracias a la toma de decisiones, la transformación de las dinámicas en el aula y la división social del poder que se practicó en ella.

3.3.1. Categorías para instrumentos de investigación (diario de campo, entrevista docentes y taller de niños)

CATEGORÍAS ESTABLECIDAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS		
LA PROFE MANDA	LA PROFE A VECES DEJA	RECLAMANDO PARTICIPAR
1. Propuestas del docente (Rutinas)	1. Consultar al niño	1. Ven te cuento (Intereses y opiniones de los niños, toma de decisiones, autonomía en las decisiones)
2. Parámetros y Conductas normativas (Instrucciones, normas, espacios, tiempos, formatos y parámetros establecidos: condiciones para el siguiente grado, libros, cuadernos, cartillas)	2. Participación dirigida	2. Se me ocurrió esto (Propuestas y/o exigencias del niño)
3. Condicionamiento frente a la figura del adulto (Timidez, miedo, madurez infantil: Concepciones y percepciones)	3. Entre voluntades y sentimientos	3. Diciendo y haciendo (Asociación de niños, Trascendencia de la PI)

Tabla 1. Diseño propio

3.4. Técnicas de investigación e instrumentos

3.4.1. Diarios de campo

Con el fin de registrar las experiencias docentes en el aula se implementó el diario de campo como herramienta principal para registrar nuestras experiencias en el aula con relación a la PI. Para tal propósito, se diseñó un formato propio considerando que los elementos registrados permitieran el ejercicio introspectivo. El diario de campo, para Porlán y Martín (1994) es un recurso que permite abordar el sentido de la realidad, a modo de un testigo de lo vivido en el ámbito escolar. Asimismo, el

diario de campo rescata la experiencia y la voz de los involucrados, así como los aspectos de la vida y la práctica educativa; mediante este se puede desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo sobre la práctica, compartirla o mejorarla; en palabras de González (2006):

El diario es un instrumento de diagnóstico del desarrollo profesional, en el cual el profesor rescata las experiencias y reflexiones acerca de su práctica educativa ... a través de los diarios se puede indagar y profundizar en la práctica educativa de los docentes, ya que se caracterizan por ser abiertos, flexibles y sistemáticos; el docente puede expresar libremente sus experiencias, ideas, afectos, etc.; a través de su autoobservación... el diario tiene un valor significativo en la vida de los docentes, ya que a partir de la reflexión crítica de su práctica, pueden identificar problemas y plantear propuestas de solución para mejorar su ejercicio profesional y su práctica educativa. (pp. 8-12)

3.4.2. *Relatos de vida*

Teniendo en cuenta que la investigación gira en torno a las experiencias de PI de la práctica de tres docentes, para esta técnica se consideraron experiencias concernientes a sus vidas, como: participación y toma de decisiones en la familia, en la escuela, personas que influyeron positiva o negativamente durante la infancia y la vida escolar en la promoción de la PI, concepciones personales de infancia, docencia y participación, formación académica con relación a la PI y nuestras maneras propias de asumir la PI desde nuestro rol docente y familiar. De tal forma, mediante los relatos de vida, se buscó comprender de qué manera se han gestado los aspectos que han influido en nuestro rol docente para promover o no la PI. Según Pujadas (1992) el método biográfico puede utilizar tres tipos de narrativas diferentes: relatos de vida, historia de vida y biogramas; entre estos, los relatos de vida se pueden entender como experiencias de vida tal y cómo son contadas por los narradores.

Así las cosas, nuestros relatos de vida cobran gran importancia para la investigación, ya que gracias a ellos se develan las concepciones, percepciones y experiencias de las docentes con relación a la PI, las cuales pueden complementarse con las declaraciones que constituyen el entorno social inmediato y en este caso con las percepciones de niños y niñas que hacen parte de nuestras prácticas pedagógicas y que se presentan en los otros instrumentos.

3.4.3. Talleres para niños

Para contrastar y comparar las concepciones y realidades registradas por las docentes en los diarios de campo y mediante los relatos de vida se realizó un taller a quince niñas y niños que hacen parte de las tres prácticas docentes. Estos talleres se diseñaron según los gustos, intereses y sugerencias de cada grupo de niños por lo cual cada uno tiene una técnica diferente; los cuestionarios aplicados para orientar las preguntas que se realizaron a los niños, se propusieron de manera tal que se pudiese generar una conversación abierta que permitiera reformular en la marcha las preguntas para que pudieran ser comprendidas.

En consecuencia para este instrumento de investigación, se particularizó el análisis de las tres experiencias, buscando relacionar no solo lo que el docente concibe de su propia práctica, sino también confrontar dicha información con lo que el niño y la niña perciben sobre la PI, en aras de adquirir nuevas concepciones y herramientas que sirvan para una mejor comprensión del problema de investigación y para cualificar las experiencias educativas de niños y niñas de primera infancia, a través de nuestro análisis reflexivo e introspectivo sobre nuestro quehacer y experiencia. Estas técnicas son una adaptación realizada para recoger las voces de los niños con relación a percepción que tienen de su participación en el aula.

Los talleres con niños y niñas se fundaron en entrevistas semiestructuradas grupales con los siguientes tipos de taller adaptados al interés de los niños y la investigación:

- a. Friendship group: En este taller se utilizó una técnica de investigación que permitió tener un mayor equilibrio de poder en la relación adulto-niño. Pues los mismos niños fueron los entrevistadores, permitiendo que se lograra libertad de opiniones, así como una expresión más abierta, sincera y libre a la hora de abordar las preguntas propuestas. Bond, E. (2010).
- b. La alfombra mágica: Se preparó un ambiente de tranquilidad en el que los niños se sintieran a gusto, luego sentados en una alfombra se les pidió que cerraran sus ojos e imaginaran que estaban volando en la alfombra a un mundo en el que ellos participaban mucho. Poco a poco dentro de la dinámica se fueron abordando las preguntas del taller con el propósito que se expresaran libremente acerca de lo que viven en sus contextos con relación a la participación, especialmente en su aula de clase. De esta manera dieron espontáneamente respuesta a las preguntas que el entrevistador les hizo, en este caso una persona distinta a la docente directora de este grupo. Clark, A. (2005).
- c. Entrevista con uso de muñecos: Para este taller se realizó un diálogo entre los niños participantes y dos títeres donde se intercambiaban opiniones sobre las vivencias de los niños sobre su participación en el aula. Se recurrió a esta herramienta teniendo en cuenta las actividades previas con relación a otras temáticas que habían tenido gran aceptación y de las que surgieron conversaciones fluidas y desinhibidas entre los niños y los personajes; además, el títere como herramienta pedagógica permite un acercamiento más ameno con los niños y el establecimiento de vínculos que permiten diálogos familiares, cercanos, amenos, donde el niño se olvida de la figura del adulto (Oltra, 2002).

3.5. Ética de la investigación

Para la aplicación de los talleres inicialmente se consultó a los niños si deseaban participar en estos, explicándoles el fin de los mismos. Los que manifestaron su deseo de participar llevaron una citación para sus padres o acudientes con la cual debían comentarles la actividad que se realizaría;

posteriormente en reunión con los padres de los niños interesados se les dio a conocer nuevamente el objeto de los talleres y la organización de estos con el fin de que los consentimientos fueran informados.

3.6. Validez y fiabilidad

La validez y fiabilidad de la investigación se soporta gracias a los registros sistematizados de los diarios de campo de las tres docentes cuya práctica en relación con la PI es el objeto de esta investigación; se realizó transcripción en archivo sistematizado a las grabaciones de las entrevistas para los relatos de vida docente y por último se realizó transcripción en archivo sistematizado al audio de los talleres realizados con niños y niñas. Los fundamentos teóricos soportan la categorización de los datos arrojados por los instrumentos aplicados, con los cuales se desarrolló el análisis introspectivo que dio cuenta del alcance real de la PI en las experiencias vividas en el aula, durante el tiempo establecido para la recolección de dichos datos. Como anexos se encontrarán los formatos y registros que soportan la investigación, así como una muestra de la sistematización de los instrumentos utilizados.

Capítulo IV. Análisis e interpretación de datos

4. “Mi voz también vale”. Análisis de resultados

A continuación, se presentan los resultados del análisis de los instrumentos seleccionados y trabajados alrededor de nuestras experiencias pedagógicas y vivencias en el marco del relato de vida, un taller con niños y niñas denominado *Así vemos nuestra participación* y nuestros diarios de campo. Cabe decir que, a lo largo de este proceso, la puesta en marcha de cada uno de ellos fue una experiencia fuerte, gratificante y que, ante todo marcó positivamente nuestro quehacer pedagógico y personal.

La definición de las tres categorías que conforman el documento estuvo mediada por aquellas situaciones vividas en cada uno de nuestros ambientes escolares, es decir, desde allí devienen los nombres asignados a cada una de estas. Como tal, lo que hicimos fue aterrizar o acercar la voz de los niños y niñas que nos acompañan diariamente a la luz de las dinámicas y prácticas relacionadas con la PI, logrando consolidar dichas experiencias como los ejes de nuestras categorías, de manera en que, estas pudieran ser el reflejo de la realidad que expresan y evocan los niños y niñas en torno a su PI.

4.1. La profe manda

Esta categoría es una revelación que surgió en una de las tantas dinámicas trabajadas en el aula, enmarcadas en la presente investigación, en la que, J.P, un niño de cuatro años, expresó que en los asuntos de la PI: *“La profe manda”*. Teniendo en cuenta la trascendencia de estas palabras, decidimos plantear y organizar una categoría con este nombre; desde ésta se logró organizar y encajar de manera amplia y coherente todas aquellas situaciones que a diario involucran los ambientes y relaciones de nuestros estudiantes, llegándose así a establecer, determinar y plantear tres subcategorías estrechamente relacionadas, que logran capturar diferentes factores que alimentan el ejercicio reflexivo en nuestra práctica docente.

La primera subcategoría, ***Propuestas del docente***, relaciona todas aquellas experiencias, vivencias o dinámicas que a diario realizamos las tres docentes que hacemos parte de esta investigación, las cuales están atravesadas exclusivamente por rutinas y acciones repetitivas y verticales que en los diarios de campo salieron a la luz. Las mismas, sinceramente, nos dejan sin aliento, pues es un tema que se supone, deberíamos manejar un poco más, pero que definitivamente y es bastante claro, aún nos falta mucho por trabajar en torno a estas dinámicas que conllevan a que este tipo de situaciones se den.

El hecho de que en los tres diarios de campo, realizados en el marco de la investigación, se encuentren frecuentemente expresiones como: *“Se dan pautas de consumo de refrigerio”*-

“frecuentemente preguntan el paso a paso”- “rutinas”- “como todos los lunes”- “En el aula el trabajo se desarrolló dentro de lo normal”- “soluciones impuestas por mí, automáticamente, por costumbre”- “les asigné puestos”- “hoy fue un día impuesto” – “tanto así que ni siquiera quisieron opinar sobre el orden del día”- “el control lo iba a tener yo”- “al darles el orden del día les dije: hoy no se va a cambiar nada”, entre otras, ejemplifican y marcan claramente la tendencia absoluta por parte de nosotras en lo que atañe al manejo de rutinas en nuestras dinámicas escolares.

Rutinas, que por cierto, hacen parte de nuestra labor sin hacer ningún ruido o que de alguna manera no hubiesen causado o despertado algún tipo de interés a nivel introspectivo a lo largo de la trayectoria docente, pues quizá son acciones que tradicionalmente traemos de nuestros arraigos culturales, pedagógicos y familiares, que al aparecer a través de cada uno de nuestros relatos de vida nos recordaron que aquellas experiencias han logrado sobrevivir y permear nuestras prácticas a lo largo de nuestro ejercicio pedagógico. Aspecto que debe ser atendido de manera prioritaria, buscando re significar estas dinámicas, que en la manera cómo se llevan a cabo, no se relacionan con procesos referentes a la PI. Es importante reconocer que estas carecen de significado para los niños del mundo de hoy ya que no involucran toma de decisiones por parte de ellos, realmente son impuestas por los adultos.

El manejo de palabras y frases, registradas en este instrumento, como: *“es la familia tradicional”- “yo ya venía en ese ambiente de que hay que obedecer”- “preparando y haciendo el paso a paso”- “recuerdo mucho que para mí fue traumático que no me dejaran participar en un baile, la profe me dijo que yo no”* entre otras, dejan ver que el tiempo en el que fuimos educandas también cuenta como un variable que ha formado nuestro ejercicio docente, pues regularmente se tiende a traer o revivir del pasado aquellas maneras en las que giraron las dinámicas escolares o aquellas enmarcadas en lo familiar y en lo cultural de la época, que quizá sin pensarlo y mucho menos reflexionarlo, se fueron dando de poco en nuestra vida y hasta en los roles profesionales que ejercemos.

Es importante también tener en cuenta que tanto en el diario de campo como en el taller con niños y niñas *Así vemos nuestra participación*, salió a flote que nuestros estudiantes consideran que sus docentes a diario tienden a realizar o utilizar rutinas, que en muchos casos ni ellos mismos entienden para qué o por qué se dan, y que hacen parte, de alguna manera, de las propias dinámicas familiares que ellos también viven a diario. *K: "Profe, pero primero nos dice una cosa y luego cambia, se parece a mí mamá que en la casa hace así y siempre quiere que ponga en fila mis zapatos y eso para que"* *J.S: "y entonces para qué es el descanso, si no es para jugar"*.

Así pues, nos damos cuenta, que estas situaciones rutinarias están presentes en nuestros ambientes escolares y que en ocasiones a pesar de que se traten de iniciar procesos o metodologías que propendan por la PI, estas marcan las pautas de nuestro quehacer pedagógico, lo que conlleva a que en muchas ocasiones ni nos diéramos cuenta que están ahí a la hora de diseñar nuestras actividades y apuestas metodológicas, es decir, estas rutinas por mucho tiempo han estado implícitas en nuestra labor y simplemente no hubo un interés mayor por realizar algún tipo de ejercicio o cuestionamiento en pro de una transformación de estas dinámicas reproductoras de adulto centrismo.

En otro orden de ideas, nuestra segunda subcategoría, **Parámetros y conductas normativas**, nos ayudó a contemplar aquellas otras situaciones que enmarcan frecuentemente nuestras dinámicas docentes como lo son: las instrucciones, normas, espacios, tiempos, formatos y parámetros establecidos de evaluación, así como los libros, cuadernos, cartillas entre otros que a lo largo de la historia han marcado una pauta a seguir, atendiendo a directrices institucionales que hacen parte del común ambiente escolar, o que simplemente están enmarcadas en los requerimientos que solicitan diferentes entes del sistema educativo, que de una u otra manera, las instituciones a las que pertenecemos están obligadas a cumplir.

Al respecto, los diarios de campo reflejan que nuestro ejercicio docente se mueve en torno a todas estas dinámicas expuestas anteriormente, por lo que en las instrucciones y normas es usual encontrar comentarios de nosotras como: *"Preguntan frecuentemente que alimento sigue en el*

consumo”-“se evidencia que están condicionados”-“se solicita a los niños mucha atención y silencio mientras la docente habla”-“Trabajo en el aula guiado”-“se les solicita colaboración para trabajar organizadamente, sin hacer tanto ruido y atendiendo instrucciones”; en fin un sin número de manifestaciones que reflejan una tendencia bien marcada a este tipo de situaciones que día tras día están presentes en nuestras aulas.

Sobre este particular, vale resaltar lo que una de nosotras reflexionó de cara a estas problemáticas de los lineamientos adultos, que además facilita percibir, como los mismos niños a través de sus experiencias, arraigos familiares y culturales vienen ya predispuestos a seguir este tipo de parámetros: *“Se propone a los estudiantes que hoy van a consumir el refrigerio en el orden que ellos quieran. Se evidencia igualmente que la gran mayoría realizan el consumo con la rutina que ya manejan, los pocos que desean hacerlo de manera diferente, son persuadidos por sus compañeros para que lo hagan de la manera que la profe manda”*.

Asimismo, encontramos con nuestra introspección situaciones en las que el docente racionaliza la intencionalidad de dichas prácticas, alusivas a las instrucciones y normas escolares, en la medida que, como en nuestro caso, las usamos para beneficio propio, pues es a través de ellas que logramos mantener ambientes controlados en todos los aspectos, como si buscáramos, lastimosamente formar sujetos pasivos, sin voz ni voto. Así lo descubrimos y describimos de la siguiente manera: *“buscando mantener un control-orden en el salón”- “se evidencia que imitan a su profesora en cuanto a la organización y control de la actividad”- “el que manda, manda...así tu protestes”- “se me ocurrió inventar la lista negra para tomar control de la situación”*.

Otro aspecto muy marcado en nuestros diarios de campo, fue la noción y la vivencia del tiempo, al apreciarse que es un factor muy relevante en el ejercicio docente y que de una u otra forma juega un papel determinante, en muchas ocasiones, de manera negativa en las diferentes dinámicas escolares, pues situaciones evidentes como: *“pero por manejo de tiempos es preciso seguir con el desarrollo de lo programado”- “Pero... Por motivos de tiempo – “el cambio de clase la actividad no se termina”- “se*

propone traer los binóculos para que el día siguiente”- “pero llega al profesor y solicita a los niños organizarse a la voz de tres”- “debo manejar mejor el tiempo”; dejan ver claramente que es un factor que recurrentemente se da en los contextos escolares.

Ciertamente, es un elemento que prima y es evidente, puesto que debemos cumplir con otros aspectos o requerimientos que a la larga desplazan el tiempo que les debemos a los mismos niños y niñas, que hacen parte de diferentes dinámicas en las que a diario estamos inmersas y a las que finalmente no les prestamos algún tipo de interés como variables importantes para que la PI pueda ser factible.

También priman en esta subcategoría, las situaciones y acciones que debemos cumplir y que denominamos formatos y parámetros establecidos: condiciones para el siguiente grado (estas hacen referencia a los logros mínimos que deben alcanzar los niños y niñas para ser promovidos), libros, cartillas y cuadernos (sugeridos y utilizados para el trabajo en el aula) de las que somos conscientes que propician ambientes que nada tienen que ver con la PI, pues en ocasiones tienden a limitar o restringir dinámicas que le apuestan a que estos procesos se den.

Referente a estas situaciones y acciones, anteriormente descritas son simbólicas las siguientes manifestaciones registradas en los diarios de campo: *“reunión con coordinación- por lo que se debe suspender y romper drásticamente con la actividad”- “Hoy se trabaja en una actividad orientada o solicitada desde coordinación”-“Se comenzó con el trabajo en la cartilla”-“ las actividades han sido impuestas con el ánimo más de cumplir con requisitos de llenar cuadernos y libros”-“lo que los demás, principalmente los docentes de primero esperan que haga, para cuando lleguen los niños a grado primero, estén preparados”;* entre otras, que nos han llevado a pensar en el atropello al que han sido sometidos nuestros niños, con tal de priorizar este tipo de demandas formales que le roban tiempo a lo que se pueda trabajar con ellos en el aula.

Ahora bien, por medio del taller *Así vemos nuestra participación* realizado con los niños y niñas, inmerso en esta misma subcategoría, a la vez es relevante mencionar como nos perciben nuestros

estudiantes alrededor de estos aspectos, es decir, frente a las posturas que tenemos de ordenar, dar instrucciones y reproducir el sistema normativo escolar en el que estamos inmersas: L.V:“(…) que la profe no quiera mandarnos”- J.P: “y actividades que la profe manda mucho, hasta que nos vamos para la casa”-“haciendo tareas y todo lo que la profe diga”- S.S:“(…) y hacer caso a lo que nos manden todos los profes y los papás”- M.A: “porque ella, es la que nos dice como tenemos que hacer la tarea y es la que siempre quiere mandar a todo”-“ JY, NU, SR en el salón manda la profe!”.

Vale remarcar, que en ocasiones nos arraigamos tanto a estas dinámicas o referentes, que en las situaciones de las que hacemos parte le restamos importancia al tiempo y a los espacios significativos para los niños, por estar pendientes de cumplir con requerimientos meramente organizativos de la institución y de nuestra misma dinámica habitual, los cuales son evidentes también en el taller *Así vemos nuestra participación*: “pero si no hemos terminado la tarea no podemos salir, “Aunque a veces queremos hacer cosas cómo jugar y no podemos porque nos toca hacer tareas y cosas así”; las anteriores manifestaciones son de gran valor y resultan bastante duras para nosotras, especialmente en este momento, en el que estamos dando una mirada consciente a nuestro ejercicio docente, a la luz de un ejercicio introspectivo en torno a la PI.

Sobre esta subcategoría, en nuestros relatos de vida se logra evidenciar claramente que venimos de modelos culturales y familiares bastante arraigados a las instrucciones y normas, en los que no fue posible que expresáramos nuestras opiniones o intereses, en los que ni siquiera, llegamos a imaginar que podíamos opinar, pues las vivencias y contextos que habitamos estaban totalmente permeados por estos factores: “mi mamá siempre fue la que le daba a uno instrucciones” -“entonces era solamente lo que ella dijera y punto”-“pues mi hermano toma como la autoridad”-“nosotras simplemente obedecíamos”-“él era el que ordenaba, él era el que demandaba”-“no hay decisión de ninguna manera”-“debíamos obedecer, obedecer y obedecer pase lo que pase”; dejan una clara evidencia de este aspecto.

Realmente traer al recuerdo situaciones como: *“usaba el maltrato físico con el ánimo de controlarme”-“porque yo soy su mamá y yo mando”-“decía que yo era incontrolable, que era muy rebelde, que era necia, que no hacía caso y que siempre quería llevar la contraria”-“quería obligarme a hacer cosas que yo no quería hacer o ir donde yo no quería ir”- “todo era o por las buenas o por las malas, sí o sí; si no hacíamos caso con regaños entonces con correa o con lo que fuera”-“pensaba que mis opiniones y lo que hacía eran actos de rebeldía y que quería mandar más que ella”;*

desencadenaron un sinfín de sentires mediados entre el dolor y la nostalgia, que no fueron fáciles de expresar, por lo que fue necesario respirar profundo y tomar fuerza para lograr seguir relatando.

Revivir estas emociones nos ocasionó momentos de angustia, risas, nostalgia, hasta un poco de pena, pues no es fácil narrarse y sentirse desprotegido ante la mirada expectante de otro. También dejó un sin sabor en cada una de nosotras, pues son vivencias que regularmente nunca se retoman, o más bien, nunca nos habíamos tomado un momento para reflexionar sobre ellas y quizá pensar en las consecuencias que trajeron consigo, así como, en la manera de re significarlas positivamente en nuestra labor con los niños y niñas.

Aquellas vivencias enmarcadas en el campo escolar sacaron a la luz expresiones que facilitan asir que en nuestra época de estudiantes existió una educación tradicional bien marcada, en la que no se vislumbró de alguna manera la PI; de esta manera, mucho de ese pasado, somos conscientes ha marcado nuestras formas de actuar en los salones de clase: *“en ese tiempo como que no lo dejaban participar a uno mucho”-“en clase lo normal, que haga una exposición y era obligado, no era si uno quería o no, ósea era impositivo entonces yo fui educada bajo esas medidas”- “a mí nunca me dijeron, quiere o no quiere, sino simplemente esto es lo que van a hacer y punto”-“definitivamente los espacios de participación son mínimos”- “cosa totalmente autoritaria por las monjas”.*

Ahora bien, los relatos de vida, a la luz de nuestro ejercicio docente, lograron descifrar que en nuestras instituciones educativas todavía predominan la instrucción, la norma, los espacios, los tiempos, los formatos y parámetros establecidos verticalmente; ya que, a través de estos factores las

directivas institucionales creen mantener una buena dinámica de control, lo que dificulta a veces la autonomía docente para promocionar y aplicar metodologías relativas a la PI.

En relación a ello resaltamos manifestaciones como: *“de coordinación es solamente la directriz que se dé y punto, no hay manera de que tú puedas ni siquiera organizar una actividad diferente a lo que ya tienen como previsto, ahí entonces no hay espacios de participación en ese colegio”*-*“tienes que pedir permiso no te puedes salir de los espacios simplemente tienes que ejecutar lo que está en el horario y punto entonces lo que realmente condiciona eso es la decisión de coordinación”*-*“ahí van ligadas muchas otras cosas o situaciones que están sujetas a la norma o parámetros, pues a veces tienes que empezar a hacer otra cosa, que te están exigiendo para ya y tienes que decirle al niño, dejamos para otro día, siéntate, le corta uno lo que él está diciendo y las alas para participar”*.

Aquel conglomerado de situaciones que se viven en nuestros contextos y prácticas escolares, a la larga han permeado nuestras apuestas pedagógicas y nos han llevado a suscitar manifestaciones bastante duras sobre nuestra verdadera dinámica en torno a la PI, como: *“si, definitivamente no, a veces no permito la participación”*- *“espacios de participación, pero pleno no”*; que a diario nos conllevan a repensarnos, de una manera más profunda acerca de nuestra labor, como formadoras de sujetos participativos y felices, o todo lo contrario. Situaciones que nos han llevado a aflorar algunos deseos frente a la PI, como: *“que le permitieran hacer a uno su práctica pedagógica de una manera libre y espontánea”*- *“le cambiaría a mi práctica que nos quitaran tanto formato”*.

Partiendo de los anteriores sentires, descubrimos que por lo general no hemos estado dispuestas a hacer algo para modificar las dificultades institucionales que retrasan la PI. Aunque, también observamos que paulatinamente se han dado acercamientos para avanzar en este plano, dado que en nuestro diario de campo, y gracias a un verdadero trabajo introspectivo de nuestra práctica, aparecieron reflexiones como las que se citan a continuación: *“creo que los adultos aún no estamos preparados para esto, pues creemos que somos los que mandamos”*- *“en primera infancia no*

creo que se pueda lograr ese ejercicio pleno porque siempre hay cosas que los adultos queremos controlar o que consideramos más importantes”.

Nuestra última subcategoría apunta al **Condicionamiento frente a la figura del adulto**, que nos sirvió para exponernos de cara a la PI y al unísono para darle resonancia al sentir de nuestros niños y niñas, pues tal como lo dice J.P: *“todos los profesores son muy mandones y toca hacerles caso”*. Por esto, decidimos plasmar con este nombre todas aquellas manifestaciones que van de la mano con la timidez, el miedo, el temor y la intimidación que a diario reflejan o dejan ver nuestros estudiantes alrededor de las diferentes situaciones escolares vividas; igualmente atañe a las concepciones, percepciones e imaginarios que tienen estos pequeños y nosotras mismas, frente a la labor que realizamos a diario, relacionada directamente con la PI.

El hecho de que en nuestros diarios de campo aparecieran situaciones como: *“Cuando me acerco a ellos y perciben que los observo, inmediatamente agachan la cabeza, llevan la mirada a otro lado y bajan el tono de voz, casi que susurran. Se les nota tensionados frente a la mirada del adulto”- “cuando se les pregunta por lo que están diciendo se quedan callados y se miran entre sí”- “Hubo más protagonismo por parte de los docentes que de los mismos niños”- “se dejan gobernar del más fuerte”- “en un momento que grité “no más” todos se quedaron mirándome”*; nos avisa de que en definitiva que la figura del adulto es un factor determinante para que la PI tome, o no, vuelo en los ambientes escolares.

Son tantas las manifestaciones que emergen de los niños y niñas que hacen parte de nuestras dinámicas escolares, que si conscientemente les prestamos la atención y reflexión que merecen, nos llevarían a intentar un cambio en nuestro quehacer pedagógico y nos interpelarían nuestros roles en pro de su PI: *“se veían cansados de hacer todo el día lo mismo pero una vez más no dijeron nada”- “no son sus intereses sino los míos”- “nuevamente hago planes desde lo que yo creo que debe hacerse, más no desde lo que opinan los niños”- “me senté al lado de los que habían recibido el castigo y permanecieron todo el tiempo ahí, intentaron escaparse pero mi presencia no los dejó”*.

Ciertamente, los propios niños y niñas en el taller *Así vemos nuestra participación*, dejan ver que la falta de reconocimiento de los adultos y sus percepciones sobre ellos les quita chance de tener una mayor presencia pública y de ejercer su PI: J.P: *“la profe es la que manda, porque ella es grande y siempre los grandes son muy mandones y mi mami (...) y hacer lo que diga la profe y los papás”* -J.P: *“la profe, porque ella es grande y quiere mandar como ella dice”*- S.S: *“porque la profe es la que tiene que mandar a los niños y toca hacer lo que ella quiera, así como si fuera mi mamá pero de mentira y por eso toca hacer mucho caso”*.

Quizá por esto, los niños y niñas se sienten intimidados por nuestra presencia; que los orilla a guardar aquellos sentimientos y emociones que los llevan a sentirse menos importantes que un adulto. Como lo deja lo expresado por HV: *“que mejor la profe diga que vamos a hacer porque ellos no saben decir qué”*. Ante esto, una de nosotras en su diario de campo anotaría: *“siempre espera que los demás decidan por ella” sin tener en cuenta que a la larga nosotras mismas estamos contribuyendo a que estas dinámicas malsanas se den y sigan cogiendo fuerza aun en el siglo en el que nos encontramos”*.

Otra situación que apareció en los diarios de campo reveló que como adultos y docentes pretendemos ejercer condicionamientos, que se forjan como una barrera entre los niños y los adultos, llevando quizá aún más al niño al distanciamiento y desinterés por hacer parte en dinámicas cotidianas o simplemente el hecho de dejar de preguntar sobre lo que es de su interés, entre estas: *“JY se me acercó a comentarme algo, pero yo estaba explicando a un grupo sobre cómo buscar las imágenes y le dije que en este momento no lo iba a escuchar”*, *“les llamé la atención levantando la voz”*. Llevando a generar comentarios de los niños como: *“Además, las mamás y los grandes siempre deben decir que cosas hacemos nosotros los pequeñitos, porque nosotros no somos los que mandamos”*- *“Los pequeñitos debemos hacer lo que los grandes mandan”*.

Por otra parte, en nuestros relatos de vida, como en lo que anteriormente se presentó de los niños y las niñas, aparece una vez más el adulto centrismo con el que fuimos formadas en nuestros hogares: *“Bueno si hablamos de participación, en mi familia yo creería que como niña, nunca participé*

en cuanto a toma de decisiones y eso, (...), siempre esos asuntos lo asumían mis padres o los adultos, uno solo debía hacer caso y ya, eso era algo que ya estaba escrito”- “crecí viendo que la que imponía las cosas en la casa era mi mamá”-“crecí creyendo que debía hacerle caso, porque como los grandes siempre eran los que daban órdenes y eso era lo que se veía en casa, ni modos”.

Así mismo se deja ver que en la escuela para nosotras tampoco nos fue ajeno este tipo de situaciones que a la larga dejaron huella y quizá definen un poco el estilo y sello particular de cada una en el ejercicio docente: *“seguir alimentando el temor, miedo de enfrentar o defender su postura frente a un adulto, al menos hasta el bachillerato”- “pero aquel temor a hacerlo, aquel miedo que no hablara bien, que no me expresara bien, a comparación de los otros, era algo tenaz, quizá por eso poco participaba o participaba en lo que me tocaba”-“porque en la normal pues tocaba o tocaba allá no había otra decisión”-“ese proceso de formación prácticamente fue impuesto”-“No, yo nunca decidí, no fue mi elección”-“habían profesores represivos, que castigaban y decía como hacer las cosas”.*

No sobra decir que todas estas manifestaciones u expresiones nos fueron invitando a un conglomerado de interrogantes y reflexiones que a lo largo del proceso han sido evidentes y que quisiéramos también, algunas de estas, compartirlas con el lector de esta investigación: *“no haberle dado a uno esa oportunidad de participar o defenderse prácticamente verbalmente de lo que ha pasado, de lo que había ocurrido en una situación particular, si lo lleva a uno como a tener muchos sentimientos ahí guardaditos y todo por tenerle temor a los grandes, siempre le enseñaron a uno eso”- “en mi crianza, creo que influyo mucho la época, la tradición, creo yo, que ese tipo de crianza fue la de todas las familias que vivían en el campo, fue como criaron a mis padres e igual ellos así también me criaron”.*

Sin ser menos importantes, también son dignas de mencionar aquellas expresiones que surgieron ya sobre el plano laboral, como: *“que empieza como a salirle todo eso tradicional que uno trae de la cultura de la que viene, la que trae amarrada de la familia”;* denotándose con lo dicho, que

nuestros arraigos culturales, sociales y familiares están presentes en nuestro ejercicio docente y que por ende trabajar en aras de la PI, no es una tarea fácil, pero tampoco imposible de alcanzar.

Cierto es que, a la luz de esta investigación también encontramos que aunque la PI, no se dé plenamente en nuestro ejercicio pedagógico, eso no quiere decir que esta sea negada del todo, pues como se refleja en unos diarios de campo la hemos apoyado, aunque, con inevitables sesgos de nuestra visión adulta :*“si hay una que otra actividad en la que se permite que los niños hagan o no hagan, o mejor decidan, aunque es preciso reconocer que regularmente también esta mediada por mi postura”- “uno limita mucho al estudiante y espera que hagan lo que uno cree que está bien, por ejemplo, siempre se está mirando que el dibujo lo coloreen de la mejor manera, pero puede ser que para el niño la mejor manera sea dejarlo por partes, (...)uno siempre quiere ponerle su sello de adulto y tucharle la creatividad e interés al niño”.*

En esta subcategoría, es evidente entonces, la relación del poder adulto sobre el niño, desplegada en nuestro ejercicio docente, ya que aparece reflejada en diferentes espacios y situaciones expresadas en cada uno de los instrumentos trabajados en la investigación. De estos, en los diarios de campo sobresaldrían más, tal vez, porque es allí donde realmente los niños dejan ver su desparpajo y el docente de una u otra manera despliega su constante búsqueda por ejercer poder y control frente a los niños. Por supuesto, descubrir estos hechos, fue gratificante, productivo y muy valioso para nosotras, pues consideramos que sin una disposición de introspección acerca de lo que hacemos a diario no sería viable alcanzar algún tipo de resultado que logre trascender y potenciar armónicamente, en nuestras apuestas escolares, el ejercicio de la PI.

En síntesis, desde las experiencias analizadas, la PI se ve mediada por factores que a diario utilizamos a nuestro favor y conveniencia, como si realmente los adultos siempre tuviésemos la razón, como si la voz e intereses de los más pequeños carecieran de validez o relevancia. Al respecto es necesario señalar que la mayoría de situaciones aquí compartidas se fueron dando dentro de la misma dinámica de la investigación, por lo que no siempre fue dado que las reflexionáramos o que nos

percatáramos de ellas, puesto que estábamos inmersos a la par en las tareas del aula y de las instituciones donde trabajamos, y en esa medida, no ocultamos que muy a pesar nuestro, no podemos decir que la PI fue una práctica plena y prevalente en nuestro ejercicio pedagógico.

4.2. La profe a veces deja

Luego de analizar en la anterior categoría distintos aspectos que se encuentran fuertemente influenciados por una postura adulto céntrica, encontramos en esta segunda categoría aquellos que se asocian a la manera cómo emergen los diferentes factores que ponen condiciones a la PI. Si bien se vislumbra un tímido intento por escuchar a niños y niñas de primera infancia, también son muy comunes los predicamentos y posturas que generan tensiones para el ejercicio de dicha participación; así, desde nuestro rol cómo gestores y posibilitadores de participación en el aula, ponemos una serie de condiciones y presentamos los diversos motivos por los cuales se generan los espacios de participación en nuestro quehacer pedagógico. De este modo, se encontraron tres subcategorías que dejan ver esos intentos que desde nuestra práctica docente se han dado para aprender a generar espacios de participación y las condiciones que la obstaculizan.

La primera subcategoría **Consultar al niño**, parte de reconocer los fundamentos teóricos de Lansdown (2005 ab), Trilla y Novella (2001) y Hart (1993), que coinciden en que si se les permite a los niños y niñas expresarse cuando son consultados, se abre la posibilidad de conocer sus pensamientos, sus deseos y sus emociones y de posicionarles, más allá de unos espectadores ejecutantes o usuarios de algo previo y extremadamente decidido por los adultos. De esta manera, nuestra intención fue acercarnos a los procesos de PI mediante un conjunto de preguntas que realizamos; algunas con la intención de contar con su validación o aprobación y otras para conocer sus posturas frente a una situación específica vinculada con la PI.

Si bien en esta subcategoría no se evidencia realmente un protagonismo infantil; si se encuentra en ella una entrada que permite más adelante avanzar hacia procesos de PI más auténticos; el hecho de consultarles y preguntarles a los niños, es un insumo que salió en nuestra sistematización de la información como un elemento clave para hacerles saber que sus opiniones también cuentan para el desarrollo de actividades y procesos en el aula, situaciones manifestadas en el diario de campo: *“les pregunté que cómo organizaríamos los grupos para esta actividad” - “les propuse para este día escoger a los que mejor se portaran y elegir entre ellos, lo sometimos a votación y la mayoría aceptó la propuesta” - “les propuse que terminaran el dibujo en casa y lo trajeran al siguiente día, le tomé una foto y les pregunté si querían que se los enviara al grupo de WhatsApp, les gustó la idea”.*

Afirmaciones como las anteriores evidencian el deseo de involucrar a los niños y las niñas en la toma de diferentes decisiones, aunque vale reconocer, que nuestra postura y actitud es a fin de cuentas la que establece los límites y pone las condiciones para que estos procesos de participación a veces se den; lo que conlleva a reflexionar acerca de aquello que influye en una mayor o menor fluidez para consultar las opiniones del niño, o en que no se les consulte verdaderamente; tal caso lo ponen en evidencia los propios niños y niñas al compartimos en los talleres *Así vemos nuestra participación:* *“E.E: Le decimos a la profe y a veces ella nos hace caso, al entrar al colegio nos dice lo que se va a hacer en el día y nosotros decimos si sí, o si no y si queremos otra cosa o hacer algo más.” NU* *“Preguntar para participar en los bailes y si queremos lo hacemos”.*

En concordancia con lo expuesto, al analizar la información proveniente de nuestros diarios de campo, se evidencia que cuando se le consulta al niño, a menudo esto ocurre en un ambiente de negociación y concertación, donde la decisión final la tiene el docente; lo cual no niega la participación, pero tampoco la hace más relevante, como lo enuncian las siguientes reflexiones: *“Estas actividades se ponen en consideración del grupo, se negocian algunas”- “Es posible que en el aula se de una negociación constante entre lo que tengo planeado y lo que proponen ellos” - “Hicieron varias*

propuestas las cuales se sometieron a votación". De esta forma, la PI que se ha venido trabajando con los niños y las niñas, se mueve entre negar y acercarse a lo que Trilla y Novella (2001) denominaron como la participación consultiva.

Este primer nivel se caracteriza por ser una participación organizada externamente, pero donde defendemos que existe participación por parte de los niños por dos argumentos. El primero hace referencia a reconocer la importancia de la implicación del niño porque sin él/ella la actividad no tiene sentido, porque está organizada en favor de su implicación y su formación. Y el segundo, es la oportunidad que suponen para relacionarse con otras personas y contenidos sociales desde donde se puede experimentar y ejercitar las competencias participativas (Novella, 2001, p. 80).

En cuanto a las vivencias durante nuestra infancia, encontradas en los relatos de vida, se pudo percibir que las preguntas hechas por los adultos sin un proceso de escucha y de interacción previos, tienden a no ser significativas, dado que en situaciones como las siguientes, sale a flote que no basta con preguntar para que se pueda asir por completo el concepto de PI: *"Trataba de preguntarnos cosas como si quisiera contar con nuestra opinión, pero creo que nunca supo realmente cómo hacerlo"* – *"me preguntaba por qué lo había hecho, pero a la final no prestaba atención a mi explicación"*. Lo anterior nos lleva a mantener una postura en la que se cuestiona sobre el efecto de la pregunta y pensar que esta por sí sola no garantiza una participación real, un involucramiento que permita avanzar en el aprendizaje y que una respuesta dada a esa pregunta no se constituye necesariamente en una participación.

Y es que, a menudo en nuestras prácticas, recurrimos a la pregunta, dentro de un intento por alcanzar la participación consultiva, al quedarnos en cuestionamientos concretos con relación a temas trabajados en el aula, sin que se trascienda a un plano más participativo, como se puede evidenciar en

nuestros diarios de campo: “¿y si primero pintas lo de color azul?” - “¿Que figura es esta?”- “¿cuéntame por qué le pegaste a tu compañero?” - “¿te vas a comer la fruta o no?”. De ahí que sea fundamental analizar nuestra forma de preguntar, revisando si aquellos cuestionamientos que hacemos a los niños se encuentran cargados de situaciones de poder adulto céntrico y generar reflexiones en torno a la intención de la pregunta y sus alcances en los niños.

De otra parte, en la segunda subcategoría **Participación dirigida**, se hace referencia a la participación que se da por insinuación del docente, por indicación institucional o por dinámicas propias de la organización de las clases como cumplimiento de cronogramas, realización de formatos etc. En esta, fundamentalmente, nos cuestionamos acerca de si los aportes, palabras, intervenciones y respuestas de los niños cuando hacen parte de una actividad dirigida fomentan la PI, o si, por el contrario, al implementarse se camufla una PI atendida al seguimiento de instrucciones y de respuestas condicionadas.

Vale empezar recordando que distintas concepciones de infancia toman como “irreverente” o “voluntarioso” al niño que propone alternativas de realización de las actividades o simplemente al que desea hacerlas “a su manera”. Sin embargo, es esa considerada irreverencia la que, precisamente, nos ha llevado a cuestionar nuestro ejercicio docente, al surgir de los niños y niñas unas preguntas de apariencia sencilla, que nos han puesto en discusión sobre el uso dado a la información que nos brindan los niños con cada una de sus preguntas y cómo las respondemos reflejadas en los diarios de campo, para la muestra un botón: KS “¿Por qué escribimos? N ¿Para qué salimos al patio? N ¿Por qué no puedo quedarme aquí? J ¿Para qué vamos a esa cosa de la izada de bandera?”

Por otra parte, en los diarios de campo encontramos que, en las actividades llevadas a cabo en el aula, pensadas para lograr una determinada acción de los niños, aparece una intención de “dejarles hacer” atada a condiciones y límites; hallamos que somos nosotras las que iniciamos dichas acciones y conversaciones en las que pretendemos vincular a los niños y las niñas, sin saber con certeza si las mismas son de su interés: “se motiva al grupo para dialogar un poco en torno al día de la mujer”. - “Se

les permite socializar, se evidencia que siguen y respetan las indicaciones hechas por la docente antes de iniciar la actividad”. - “Se motiva para que propongan canciones”. - “se hace un diálogo abierto sobre cómo cada uno hacemos paz. - “Uno de los objetivos de esta actividad es que cada niño tome decisiones y opine en el transcurso de la clase”

Adicional a esto, descubrimos situaciones en las que los niños y niñas intentan solicitar espacio para participar, pero nuestras respuestas tajantes y cortantes en ocasiones cerraron la posibilidad de que tomaran el liderazgo de las actividades; siendo evidente con ello que en ocasiones se limita o dilata la PI reclamada por los propios niños y niñas: *“Le dije que resolviéramos lo del proyecto el jueves” - “Le dije que no podíamos estar en otro lado porque era un acto para todo el colegio.”* Frases registradas en los diarios de campo

De igual forma, en estos primeros acercamientos, nos dimos cuenta, que en los, niños y niñas también hay unas ideas iniciales de lo que es participar, que según como se trabajen, pueden tomar mayor cuerpo e impactar tanto en la vida de ellos como en las de las profesoras. Algunas de estas ideas de participación consideradas inicialmente por los niños y que fueron expresadas en los talleres *“Así vemos nuestra participación”* realizados a niños y niñas se pueden organizar de la siguiente manera: JM *“la profe manda lo que pueden jugar, eso es participar”*. - SS *“A veces nosotros elegimos, pero la profe es a la que le toca decidir que vamos a hacer.”* - LV *“me deja jugar con mis amigos y me deja sentarme con mis amigas y también me deja hacer tareas como yo quiera, pero debo hacerlo muy bonito”*. - JM *“toca participar y poder aprender”*.]

En este mismo sentido, el análisis introspectivo adelantado por medio de nuestras propias voces y cuestionamientos ha permitido indagar las formas de implementación de la PI y sus implicaciones para favorecer una verdadera participación con los niños y las niñas que acompañamos en nuestro ejercicio escolar; así lo deja ver uno de nuestros diarios de campo: *“a veces me he hecho la pregunta de si realmente uno permite la participación o simplemente son hábitos que permito o no a mi antojo, dependiendo mi situación en particular, con los que espero dinamizar mi practica pedagógica, sin*

perder de vista el manejo del curso y que a través de las rutinas los niños simplemente se las van cogiendo o haciendo propias”.

Efectivamente, en esta búsqueda de significar y sentir la PI, encontramos que aquello que definimos como una expresión de esta noción, trae a cuento una clara intención de nuestra parte por controlar la situación y por obtener de los niños y las niñas una información o una respuesta frente a un tema específico. Lo que no se descarta por completo, pues entendemos que este tipo de experiencias pueden ser consideradas parte del inicio de un proceso que más adelante y de manera gradual tiene la posibilidad de tomar vuelo, con opiniones realmente auténticas de los niños, las mismas, que como lo recuerda Perrenoud, son el eje de la reflexión de nuestro ejercicio docente en el aula:

La reflexión fuera del impulso de la acción se da cuando el profesor no está interactuando con sus alumnos, sus padres o sus colegas. Reflexiona sobre lo que ha pasado, sobre lo que ha hecho o intentado hacer o sobre el resultado de su acción. También reflexiona para saber cómo continuar, retomar, afrontar un problema o responder a una pregunta. (Perrenoud, 2007, pág. 34)

Nuestra última subcategoría ***entre voluntades y sentimientos***, hace referencia a aquellas vivencias, de lo que compartimos en el aula escolar, es decir, lo que nos comunica con los niños y niñas, alrededor de los sentires que cotidianamente, se dan al interior de las dinámicas escolares y que regularmente tienden a estar totalmente invisibilizados hasta por nosotras mismas. Esta subcategoría surgió como una respuesta a la necesidad de darle validez a estas emociones, que creemos, influyen tanto positiva como negativamente en los ambientes escolares, al verse reflejadas en lo que hacemos a diario en nuestras aulas de clase.

En este punto reconocemos que las emociones compartidas por ellos y por nosotras intervienen en los procesos y desenvolvimientos que podamos hacer en atinencia a la PI. En particular, el estado emocional y de salud en el que nos encontremos al momento de compartir espacios con los niños y niñas, pueden verse afectados por los gritos u otras manifestaciones que comprendemos como alteradoras del orden, que simplemente pueden afectar la dinámica de una actividad, al extremo de finalizarla por esa particular situación: *“Pero...La docente esta incapacitada y finalmente no se logra sacar provecho a la actividad realizada.”* - *“me toca protestar con un regaño por que llego a sentirme ahogada con todos encima hablando y exigiendo una cosa y otra”*. - *“y le dije con voz fuerte que ese juego acaso qué era, sin saber de qué juego se trataba”*.

Es verdad entonces, que nuestras emociones y sentimientos frente a los comportamientos de los niños y de las niñas, expresan tensiones de cara a la PI, en la medida en que ellos y ellas se salen de los moldes de conductas que imaginamos deben tener o cuando ponen la autoridad de nosotras en entredicho, usualmente buscamos mecanismos que logren controlar aquellas manifestaciones que están generando complicaciones en la dinámica escolar, sin detenernos a pensar que como cualquier ser humano también atravesamos por diferentes sentimientos y emociones, que de alguna manera son válidos, pero que por diferentes razones buscamos regularizar o mejor aún camuflar; especialmente aquellos que social y políticamente han sido incorrectos o inapropiados, con el único propósito de no sentirnos expuestos ante lo que piensan los demás o simplemente de no ser tildados o señalados.

Es como si las docentes solo tuviéramos sentimientos de amor y desmedida ternura y no pudiéramos sentir y expresar esas otras emociones, supuestamente inapropiadas, tan comunes en cualquier ser humano, como si no tuviéramos derecho o debiéramos sentirnos mal y culpables de que estos se den en las dinámicas escolares. Al respecto Abramowsky refiere que: *“Algo que ocurre en los afectos inapropiados es que suelen tomar la forma de lo inadmisibile, de lo casi inconfesable. Mientras que el amor se despliega a sus anchas en el territorio educativo, al mostrarse, exaltarse y valorarse positivamente”* (2010, P 58).

En nuestras dinámicas escolares a diario se presentan situaciones que nos han llevado a este tipo de manifestaciones afectivas y emocionales supuestamente inapropiadas, evidenciadas en nuestros diarios de campo así: *“hablan todos al mismo tiempo y en ocasiones es abrumador”*. - *“su comportamiento me ha incomodado bastante porque va acompañado de las quejas de los demás niños y niñas”*. - *“tantos niños que demandan, a veces al mismo tiempo, que se les escuche y se les preste atención”*. - *“Hay días en que cómo docente no se tiene la misma facilidad y disposición hacia los niños”*. - *“sentí que la situación se salió de control y no lo pude tolerar”*. - *“Fue un día muy complicado”*. Situaciones que regularmente amilanan la motivación del docente, su voluntad y bienestar emocional y físico, tan importante en el ser humano y que amerita igualmente ser objeto de reflexión.

Lo recién expuesto, evidencia que son muchos los factores que pueden llegar a desencadenar este tipo de sentimientos, reacciones, posturas en las profesoras y que de no prestarle la atención que esto merece pueden terminar en inconvenientes mayores y en afectaciones que son problemas reales en el aula en su orden, a la salud propia, la de los niños y niñas, y en lo que nos interesa que es cómo canalizar su energía y atención para el desarrollo de la PI. Por lo que, sería válido pensar e indagar en el porqué de aquellas situaciones y en sus efectos, como se plantea en varias reflexiones que surgieron en nuestros diarios de campo y relatos de vida: *“no sé si exagero y realmente ellos tienen sus maneras de organizarse entre el alboroto que uno ve”*. - *“no sé si está será su manera de protestar ante mi mala actitud”*. - *“De pronto llega un momento en que puede uno desconocer y dudar de su propia capacidad”*. - *“además que allí interviene la disposición y salud que tenga en ese momento, pero hay que repensarse y reflexionar porque realmente en los espacios donde hay más producción de los niños, donde hay conocimiento es donde los niños pueden participar y ser ellos mismos”*. - *“mira que no sé si será el estado de salud que tengo actualmente”*. - *“pero lo que te digo la situación de salud también pesa”*.

Sea como sea, este fenómeno emocional a la larga poco trasciende a un plano en el que se le preste la debida atención y relevancia, en especial, en lo que tiene que ver con la implementación de la PI, que por lo general se piensa en planos más estructurales o en los vinculados a las representaciones sociales. No obstante, en nuestra información introspectiva es palpable que esta variable alimenta las resistencias de las profesoras que la PI puede encontrar para ser real en el aula: *“realmente no tengo, esa fortaleza ahorita, como que empezar a darle y darle más a ese cuento de participar en mi colegio, mi condición de salud se han visto muy afectada y sin salud no hay nada, las condiciones en las que trabajo no ayudan mucho, porque como que piden que se haga mucho pero no quieren dar, ni aportar nada, entonces es como uno nadar contra la corriente, como que es mejor dejar las cosas así por ahora, realmente mi salud me preocupa, lo hago porque pues tampoco puedo dejar mi salud de lado, mi familia me necesita bien, entonces en este momento le apuntaré a la participación hasta donde se pueda, teniendo un límite y ese límite es mi salud y ya”*.

Por otro lado, en el campo de nuestras emociones, a la vez, aparece en contraposición a esta tensión descrita, que la disposición de escuchar a los niños y las niñas es una valiosa herramienta para confluir e involucrarse positivamente en la vida de nuestros niños y niñas, en aras de reconocer sus intereses, necesidades, expectativas y valoraciones que tienen de todo lo que les concierne y afecta. Esta escucha, luego de nuestra revisión introspectiva, debería ser realizada de manera consciente, es decir, no desde el deber hacer, sino más bien desde el querer escuchar, para que así realmente se promueven espacios de PI.

Al respecto, en nuestros instrumentos específicamente en los diarios de campo se encuentran comentarios expositores de esos sentires: *“implica que pase mesa por mesa atendiendo las preguntas concretas de cada uno, lo cual no es fácil.”* – *“se nos va más tiempo del esperado hablando de determinado tema.”* – *“es necesario que trabajemos cada día en acercarnos más a ese ejercicio de PI y alejarnos del afán de controlar”* - *“a veces se suma a esto muchas voces que reclaman ser escuchadas, el problema es que al mismo tiempo.”* – *“creo que falta que nosotros los docentes*

compliquemos menos las cosas, que hablemos más con los niños y que los escuchemos más.” - “entre culminar el trabajo de los libros y simplemente conversar con ellos, escucharlos, a veces se forma un caos que me termina en dolor de cabeza, pues son muchas voces al mismo tiempo.”

Finalmente, rescatando un poco lo que surgió en los talleres realizados con los niños y niñas. Así vemos nuestra participación respecto a esta subcategoría y en relación a su participación en las dinámicas escolares, vale rescatar la manera en que recogen todo aquello que acontece en su contexto inmediato y que en muchas ocasiones pensamos que no lo hacen. Sin embargo, la información recolectada nos permite decir que los niños y niñas detallan y observan su realidad; que fácilmente la expresan de una manera que despierta en nosotras una cantidad de emociones que, aunque son difíciles de expresar, no impiden en nosotras un interés por hacer un alto en el camino para dar cabida a la re-significación de la PI en favor de la que deseamos apoyar e implementar luego de esta investigación.

En palabras de los niños y niñas reflejados en el taller *Así vemos nuestra participación* se resaltan expresiones como: *“pero solo cuando la profe quiere y no está enferma y ahí si nos deja hacer muchas cosas.”* SS *“si, me deja participar cuando, cuando estudiamos y cuando le hacemos caso y cuando no está malita.”* JP *“pero si nos portamos bien, si no la pro se pone enferma y se muere.”* SS *“pero a veces está enferma porque hablamos mucho todos y se enferma mucho”* V *“pero si no escuchamos y gritamos ella ya no nos escucha más y se pone brava y ya no dice nada más hasta que todos estamos callados”* SS *“pero si gritamos ella ya se pone brava y no nos escucha más y solo nos toca hacer la tarea y hablar en secreto con las amigas porque si no ella se muere como la otra vez.”* S *“A veces sí, a veces como que no”*.

En suma, lo compartido por los niños y las niñas hace pensar sobre el rol que como profesoras cumplimos y la importancia del mismo en la vida académica y personal de los niños y niñas, nos inspiran a seguir trabajando, sin perder de vista, la siguiente advertencia de Lansdown:

...se puede decir que la postura del adulto es un elemento determinante del ejercicio de la P.I. Sin embargo, esta postura ha de tener su propia evolución desde un carácter emocional, socio-afectivo y cultural, lo que deriva en sus propias concepciones y percepciones de participación, de infancia, de ejercicio docente y de educación (Lansdown 2014 b, p. 8).

4.3. Reclamando participar

En esta categoría se han recopilado aquellas experiencias más cercanas, a lo que desde las bases teóricas de Hart (1993) se ha construido como PI; igualmente el propósito de lo contenido en este acápite es reconocer la voz de los niños y niñas, sus aportes, opiniones, expresiones, intereses y exigencias para que desde los primeros grados en la escuela se propicien y promuevan nuestros esfuerzos en correspondencia a dicha participación. De este modo en esta categoría planteamos que los niños y niñas de primera infancia, no solamente tienen el derecho a participar, también tienen las plenas capacidades de hacerlo, más allá de lo que el docente planee o realice en sus clases; al respecto Lansdown (2005a) señala:

Se trata de un derecho sustantivo, que consiente a los niños a desempeñar en su propia vida un papel protagónico, en vez de ser simplemente beneficiarios pasivos del cuidado y la protección de los adultos. Sin embargo, como sucede con los adultos la participación democrática no es solo un fin de por sí. Es también un derecho procesal, mediante el cual es posible realizar otros derechos, obtener justicia, influir en los resultados y denunciar los abusos de poder (p.1).

Luego que en las anteriores categorías se trabajaran algunos aspectos vinculados con el detrimento de los argumentos teóricos que proponen el pleno ejercicio de participación de los niños; encontramos, que en esta última categoría aparece una reflexión abocada a que si se quiere se puede trabajar en la PI, reflejándose en una lucha por cualificar nuestras prácticas docentes, tomando en cuenta las experiencias y las vivencias reflejadas en los instrumentos aplicados y en los fundamentos teóricos que dan soporte a la PI.

En este orden de ideas la primera subcategoría **Ven te cuento** nos habla de las capacidades que muestran los niños y las niñas de primera infancia para expresar y compartir sus percepciones, ideas, intereses y vivencias, lo cual rompe con las concepciones adultas que tradicionalmente nos han hecho concebir a un niño pasivo que recibe información, sigue instrucciones y obedece unas normas y rutinas. Así, pudimos apreciar que al ver abierto el espacio o al tener la oportunidad, niños y niñas comparten sus ideas, inquietudes, intereses, sus maneras de ver el mundo, su clara intención de ser partícipes y protagonistas de los procesos que se desarrollan en la escuela; punto de partida para que se puedan generar acciones que les favorezcan, eso sí, siempre y cuando nos consideren dignos de su confianza y estemos preparados para respetar su derecho a participar. Volviendo a Lansdown:

Dicho de otra manera, los niños comienzan a desarrollar las habilidades y competencias necesarias para participar desde que nacen. Sin embargo, la receptividad y el respeto demostrado por los adultos que se ocupan de su cuidado y por el entorno que los rodea puede incrementar y apoyar el desarrollo de dichas facultades y características personales. (2005a, p.2).

Dentro de esta primera subcategoría ubicamos preguntas realizadas por los niños y registradas en los diarios de campo como: *K: ¿existe el diablo? – A: ¿cierto que los buses de los muertos si existen? – J: ¿Cierto que la capa de ozono se está rompiendo por la culpa de los humanos;* preguntas o ideas, que, a nuestro parecer, abren la posibilidad de llevar a cabo conversaciones, asambleas y

debates que pueden contribuir a la transformación de la escuela, mediante el desarrollo de proyectos, ¿o una cadena de actividades planteadas y planeadas por los niños y las niñas?

No sobra remarcar, que dichas preguntas, según se configure nuestro rol docente, pueden dejarnos sin palabras, y dadas las condiciones del momento, llevarnos a buscar una respuesta rápida para salir del aprieto; o caso contrario, impulsarnos a sacarle el mayor provecho, para darle amplitud a dichos cuestionamientos o comentarios cómo los reflejados en nuestros diarios de campo: *“Se recogieron los aportes, ideas previas y aquello que querían conocer sobre los dinosaurios” – “Comenzaron de manera espontánea a hablar de lo que habían hecho el fin de semana y otras cosas”- “estábamos discutiendo por qué actividad reemplazarla”.*

Moss, Dahlberg y Pence (2005) destacan el cambio que ha sufrido la concepción de infancia a través de las diversas épocas, hasta encontrarnos con las nuevas perspectivas que abarcan una mirada de la infancia desde un plano autónomo, donde los niños han de enfrentarse a la responsabilidad de tomar decisiones sobre lo que concierne a su vida, esta perspectiva lleva a que los docentes también debemos cambiar la configuración de nuestro rol; donde la relación con el niño dista mucho de una mera transmisión de conocimientos ya que en esta época es claro que no somos los poseedores de este más bien que se va construyendo en conjunto; este cambio de paradigma reconfigura igualmente lo que se ha concebido cómo propio en educación para la primera infancia, la cual hoy en día no es ajena a ser medida bajo estándares de calidad.

Es así como dejar atrás el miedo a admitir que no sabemos nos puede abrir la puerta a entender mejor la manera en que actualmente se concibe la primera infancia, y en la cual su participación es eje de la vida misma en escenarios cómo la escuela, donde los docentes debemos bajar la guardia del poder y el control y llegar a entender que la relación horizontal con los niños es campo de aprendizaje para ambas partes. El asunto es aceptar que nuestro rol ha cambiado y de tal modo la manera cómo la sociedad nos ve ya no debería ser nuestra preocupación pues la educación y el desarrollo de la

primera infancia ha de ir más allá de una imagen que hemos querido conservar pero que nos ata a no trascender en mejores posibilidades para transformar la educación.

De tal manera, en el marco de una redistribución del poder, visibilizamos con la información obtenida, un progreso por parte nuestra para agudizar la escucha que merecen las preguntas, conversaciones y aportes de niños y niñas de primera infancia, con el fin de ir abriendo la puerta a una educación en la que se comparten diálogos y se parte desde sus intereses para que se apropien de los planes y acciones que se llevan a cabo en el aula, de tal manera vamos aceptando que las preguntas de los niños por sí solas no podrán trascender, si no existe por parte nuestra la voluntad para aprovecharlas y que una pregunta a la que se le presta la merecida atención, genera verdaderos procesos de participación; cabe aclarar que este mismo proceso se ha ido dando gracias a la reflexión que hemos hecho desde nuestro ejercicio docente en el aula.

Al respecto Schön, (1992) resalta que el espacio más importante, permanente y efectivo de formación docente es la práctica pedagógica, si se le aprovecha como una oportunidad de reflexión; en nuestro caso, al asumir una postura crítica desde el análisis introspectivo sobre lo que se hace en el aula, nos acercamos a la posibilidad de comprender y aprender de aquello que a diario vivimos en nuestro quehacer docente, para cualificarlo o compartirlo. De tal modo los instrumentos utilizados para la investigación y las lecturas derivadas de ellos, han permitido este proceso, el cual nos ha dejado ver como de forma gradual la PI ha ido ganando más terreno en nuestras prácticas.

Una muestra de ello es que cada vez los niños y las niñas preguntan más, toman la iniciativa en las conversaciones, juegos y acciones, como queda consignado en la siguiente información extraída de nuestros diarios de campo: *“buscan la manera de establecer conversaciones conmigo para dar sus opiniones y escuchar las mías”- LT, con su hermano le cambiaron el papel a la jaula sin preguntar nada, sin que nadie se los dijera, de paso aprovecharon y sacaron al conejo”- “MM, me dijo: hagamos una tienda, vendamos fichas de rompecabezas y comenzaron a jugar”- “S, quiso guardar la bomba en vez de inflarla y yo respeté su decisión”- “Participan de forma activa en los espacios de*

encuentro por que les gusta". "J se encargó de explicarles por iniciativa propia a los demás quien era, así no le preguntaran".

Así mismo, consideramos pertinente resaltar que en las historias de vida se encuentran aspectos fundamentales, que también fueron dándonos bases, para contrastar y reflexionar las diversas teorías sobre PI y lo que inicialmente concebíamos sobre el tema. Vimos que, así se dieran experiencias de participación a lo largo de nuestra vida, estas por sí solas no fueron lo suficientemente sólidas para garantizar la promoción de la participación de los niños y niñas de primera infancia en nuestro ejercicio docente. Frente a esto, la combinación de esas experiencias de vida, positivas o no alrededor de la PI, un soporte teórico como el de Landsdown, y la permanente reflexión que nos cuestionaba y nos permitía descubrir el sentido de la participación desde la primera infancia, facilitó los cambios y las percepciones que hemos venido mencionando.

De esta suerte, encontramos entonces en nuestros relatos de vida que las experiencias que tuvimos con respecto a nuestra participación se constituyeron en vivencias realmente significativas para avanzar en la configuración de procesos de participación en nuestras prácticas docentes. Entre estas encontramos: *"Me fui involucrando en diferentes grupos y actividades que me gustaban, más apoyada por mi mamá que por mi papá" - "Él era de esos profes que le dan a uno la oportunidad de ser cómo uno es, no con el temor de que en la clase lo van a parar en el tablero y lo van a fusilar"- En lo que más participé fue en baloncesto porque estuve en la liga del pueblo y luego la liga del municipio y el departamento.*

La manera como nos fuimos apropiando de los diferentes argumentos sobre la PI a la par de las reflexiones que hacíamos de ella con relación a nuestra práctica docente en el aula, logró que nuestras concepciones sobre la misma y sobre la infancia convergieran con las demandas educativas actuales, que buscan un aprendizaje significativo que parta de los intereses del niño, y del respeto por su singularidad, en el marco de relaciones armoniosas y dialógicas para vivir en comunidad, lo cual se

fue dando en la medida que recordábamos o revivíamos sentimientos que creíamos olvidados y los contrastábamos con nuestro quehacer docente permitiéndonos adoptar una postura autocrítica.

De tal modo, el solo hecho de pensar en la PI como eje de la vida escolar y todo aquello que ha de permearla, facilitó que en los relatos de vida reconstruyéramos nuestras concepciones acerca de estos asuntos: *Infancia para mí es: ese descubrir, ese explorar, es como esa curiosidad por conocer el mundo*”- *“dejarlos pensar, dejarlos actuar, que ellos decidan, que no tengan la persona que les diga “esta va a ser la ruta” – “Nunca he sido una docente que asigna una mesa o una silla, ellos llegan y se ubican donde quieran y con quien quieran, como lo quieran está bien, nunca los cambios de puesto”*.

Es así que nos atrevemos a decir que no solo hemos reconstruido la manera de concebir la PI, cómo una ganancia en la medida que se van descubriendo aperturas y mecanismos para su promoción de manera progresiva. De igual modo se ha avanzado en considerar el análisis introspectivo de nuestro propio ejercicio cómo elemento fundamental para resignificar y cualificar las relaciones maestro-niño en el aula y la práctica docente. Elementos que se convierten en parte fundamental de la cualificación docente y la cualificación de los procesos pedagógicos que desarrollamos en nuestras aulas.

Sin embargo, es necesario para no perder el horizonte tener presente que no podemos encasillarnos en una versión utilitarista que ve al niño simplemente cómo capital humano en el que se debe invertir desde un plano educativo y desde temprana edad; para evitar problemas incontenibles en el futuro, como critica Bustelo (2007.); por el contrario como él mismo propone, debe ser nuestro constante propósito, ver al niño cómo sujeto de derechos, protagonista de un cambio social y parte vital de la comunidad en que vive (Ibíd.).

Continuando con esta línea de reflexión y promoción de la PI a la hora de analizar la información en los diarios de campo nos encontramos con una serie de comentarios de los niños que nos cuestionaron, y que nos sirvieron para repensar las imposiciones que los adultos, y nosotras, hemos acometidos con las voces y opiniones de los niños: *“En un primer momento le dije que no,*

luego analicé mejor la pregunta, a partir de ella todos los niños empezaron a polemizar generándose una conversación en la que varios hacían libremente sus aportes desde lo que consideraban al respecto” – “JP Se me acerca y me dice “profe, esa otra profe grita mucho y yo siento mucho miedo y si yo estuviera con ella sería muy mudo, porque la voz no me saldría del miedo y sería cómo un niño bobito”.

Asimismo, las conversaciones concretas de algunos niños y niñas en el transcurso de la investigación, cuestionan las posturas adulto céntricas, empezando por el simple hecho de dar sus propias opiniones y aportes en referencia a lo que sienten y lo que viven en su cotidianidad. Todo esto nos lleva a pensar que los niños y niñas tienen sus propias construcciones y opiniones de lo que pasa a su alrededor, que observan, escuchan y tienen sus propios juicios de lo que viven y de lo que hacemos los adultos.

Con relación a esos comentarios de los niños, que develan su opinión y su sentir acerca de lo que viven cotidianamente, ellos encuentran en los conversatorios o momentos de apertura de diálogos la oportunidad para expresar o compartir sus ideas; de tal modo que son elementos fundamentales para reflexionar sobre nuestro rol en la vida infantil y sobre cómo nuestras acciones y/o palabras influyen en ella: *“No hacer caso, ser malo, que la mamá me pegue, ser grosero, no hacer lo que los grandes dicen, no dejar a la mamá ser feliz, para que le peguen en la jeta, con esta última surge: M: ¡Cómo mi papá le pega a mi mamá.! Luego todos tienen que decir algo sobre el tema, algunos especifican más que otros y se trata de dar respuestas o hacer una pequeña reflexión de lo que cuentan.*

Cambiando de perspectiva, en la segunda subcategoría denominada, **Se me ocurrió esto**, se organizaron los intentos por introducir la participación en el aula. Como tal esta mirada es la respuesta a la confianza que se ha generado entre docentes y niños, en un proceso mediante el cual hemos sido capaces de aceptar su sinceridad, aquello que nos dicen o reclaman, dejando a un lado la idea de que cualquier intento de ellos por tomar el control mediante la palabra o la acción es una agresión o una

falta de respeto hacia el adulto. Una vez esa armadura ha quedado atrás, hemos podido tener una relación de respeto mutuo y de encuentro que nos ha alejado cada vez más de una postura adulto céntrica y que nos demuestra que los niños y niñas piden que se les escuche y solicitan participar activamente en la vida escolar.

Así lo prueban la cantidad de propuestas o exigencias de los niños y las niñas expresadas abiertamente y la mayor fluidez en los procesos de participación vividos en el aula, que nos han puesto al alcance de la mirada, tal y como Rajani lo propone en un texto de Landsdown (2005a), que la apropiación de los espacios y de su vida escolar por ellos mismos sí es posible una vez tienen la ocasión de hacerlo: “los niños, cuando se les brinda la oportunidad de participar, alcanzan niveles más elevados de competencia, lo que a su vez incrementa la calidad de su participación (p,8).

Lo anterior se refleja en varias propuestas realizadas por los niños y las niñas: “SC, *propuso que los que se llevaran al conejo eligieran a los candidatos para votar por ellos*” – SG “*pidió que les mostrara los dibujos, les mostré reconstruyendo el cuento a partir de las imágenes*” – “SC, *propuso hacer un circuito de equilibrio y colocar el trampolín, todos ayudaron a organizarlo*” – “N *me dijo que quería que organizáramos un acto para los papás*” – “N, *Siempre le podemos decir lo que queremos, lo que pensamos y lo que nos gusta o no* – “JY: *pero también a nosotros se nos ocurren ideas y ella nos pone cuidado*”- *Entre todos dijimos que queríamos*”.

Es importante destacar como poco a poco la participación de los niños y niñas de primera infancia va ganando terreno en nuestras aulas y esto es posible acotarlo e inferirlo tomando en cuenta lo encontrado anteriormente en los diarios de campo, así como en las consideraciones que los niños y niñas expresaron ante la interrogación de lo que para ellos podía ser la PI: “N: *si a uno no lo dejan eso no es participar*”- “LV: *Participar es hacer lo que uno quiera y que la profe no quiera mandarnos*”-“JG: *y que nos dejen hablar mucho y nos pongan cuidado a las cosas que si queremos y que queremos hacer*”. Lo recién expuesto, nos lleva a pensar que la evolución de las facultades del niño para

participar se asocia y responde en gran parte a la actitud y a la disposición asumidas por el docente en su práctica, o en palabras de Landsdown:

Al reconocer la importancia de la participación del niño como protagonista activo en el proceso de su propio desarrollo, la convención representa un desafío para los enfoques convencionales respecto a los objetivos mismos del desarrollo. No sólo es verdad que los niños tienen su papel clave que desempeñar en la evolución de sus propias facultades, sino que además las oportunidades que se les brinden de participar aumentarán, de por sí tales facultades. (2005b, p, 40).

Por otro lado, en la investigación se encontró que los niños y niñas además de ser propositivos, en ese devenir, forjan un ambiente en el que van adquiriendo confianza para exigir, reclamar y protestar ante aquello que consideran se debe hacer o no, o ante lo que les parece injusto o que simplemente no les satisface; muestra de ello son los siguientes comentarios registrados en los diarios de campo: *“AF, comenzó a protestar, a decir que era una aburrida y los demás lo siguieron” – “Varios dijeron que la idea no les gustaba mucho” – “ED, me hizo prometer que terminaríamos luego del descanso” – JY, me exige: “oye y cuando vamos a hacer todo lo que está pendiente” MA, pide la palabra y me dice que “para qué van a hacer tantas cosas y después la profe no va a alcanzar a hacer todo, ¿para que ellos únicamente miren lo que hicieron sus amigos?, ¿así como con los binóculos?”.*

Otro elemento a rescatar en nuestro trabajo, es la manera como los niños y las niñas demuestran sus capacidades para influir en una decisión, demostrándose con ello su determinación para protestar y para reclamar su derecho a decir no, que incluso se da por medio de asociaciones; tal caso se demuestra mediante situaciones como: *J; JG, VA, AA, SA, me dijeron que, si podían seguir con las Tablet, pues habían tenido poquito tiempo, AF me dijo siiiii no sea malita, les dije ¡listo! -*

“todavía tenemos los dinosaurios porque le dijimos a la profe que no se los llevara”-“LT no quiso”- “N: entre todos dijimos que queríamos”- “Me enviaron una foto al WhatsApp por petición de ella”.

Estos primeros pasos hacia dinámicas de participación cada vez más fluidas, tienen sus inicios en la motivación que sienten los niños y las niñas para principiar desde su propio interés una acción o una conversación, lo que concuerda con el objetivo de esta categoría, al proponerse que ellos no son meros receptores de información, que todo el tiempo están indagando, preguntando, dando apertura y motivos para participar, rompiendo con algunos paradigmas sobre desarrollo infantil y conceptos de educación tradicional que restaban importancia a su voz.

Si bien esta categoría no explicita mucho lo que las docentes hicimos respecto a lo que los niños opinaban, cuestionaban o reclamaban; nuestras anotaciones en los diarios de campo demuestran que ellos se mueven cada vez más entre la palabra hecha propuesta y la acción, ya sea acompañadas por nosotras o de manera independiente y autónoma: *“En el salón los niños hacen sus comentarios por quien irán a votar y cuál es su candidato preferido” – “Muestran agrado ante la posibilidad de que espontáneamente lancen comentarios, o me digan sin miedo cosas que a otros profesores les ofendería y de hecho hacen uso de dicha posibilidad opinando abiertamente”.*

Así entonces, se van dando pequeños pasos hacia la toma de decisiones y una clara significación de qué es participar manifestada por los mismos niños y niñas en los talleres realizados para recoger su percepción en este asunto: *“MN, que nosotros digamos si sí o no” – “SA: votamos entre todos que hacer, escogemos que hacer”- “ED, Pero cuando yo no quiero algo, yo puedo cambiarlo, hacemos trueque o sea cambio de cosas que no nos gustan por otras que sí con un compañero, o cómo cuando vamos a coger el refri” – “N, Si quiero jugar con algo en el descanso yo le digo y ella me deja coger prestadas la cosas que necesito, cómo papeles, juguetes, fichas”.*

Esta sensación de poder que comienza a aflorar y que es un paso fundamental para procesos aún mayores de participación, se refleja también en nuestras historias de vida, al querer esa participación, reclamarla y valorizarla: *“Soy una persona que sí, me gusta hablar mucho, opinar, sentar*

mi punto de vista”- “no me dejaba mandar” – yo dije “aquí quiero, yo lo decidí” – “prácticamente yo la participación la exigía a las buenas o a las malas”. Esto nos hace pensar que la participación también resulta una lucha constante por hacernos escuchar, por inscribirnos en aquello que queremos ser partícipes, haciendo validar nuestra voz.

En la tercera y última subcategoría **Diciendo y haciendo** logramos encontrar una mayor dimensión de la PI; aquí los niños y niñas van mostrando de manera más abierta, sus capacidades para participar y notamos que nosotras vamos dando mayor y mejor apertura a espacios de PI. Así evidenciamos como lo que ellos reclaman o exigen, ayuda a transformar lo que se vive en el aula de clase. De esta manera se le atribuye sentido a la participación como un eje de acción que va más allá de un querer; se transforma en el poder de decidir, de actuar asumiendo responsabilidades, atribuyendo significado a lo que se vive en la escuela, de manera que se van configurando mayores procesos autónomos, en los que es el niño quien invita al adulto a que cambie, a que se involucre con él o que construya en su compañía.

Así entonces, esta categoría muestra como aquello que el niño dice o hace no solo nos permite reflexionar sobre nuestro ejercicio docente, nos permite también transformarlo. Por ejemplo, desde los relatos de vida de cada una de nosotras, se hace perceptible lo importante que es el poder decidir, asumir responsabilidades de manera autónoma e involucrarse activamente en los ámbitos en los que se esté, como lo soportan las siguientes afirmaciones: *“yo era de las que estaba ahí de primeras organizando, programando y liderando porque me gustaba” –tomábamos decisiones y nos organizábamos de manera autónoma y se sentía bien porque planeábamos las cosas, cada quien aportaba, colaboraba desde lo que quería”-“si creo que es justo para los dos, que son las apropiadas, pero yo también tomo mis decisiones y las tomo también en mi hogar y la niña pues ha crecido en ese ambiente, ella toma sus decisiones”*.

En este punto pudimos evidenciar, como poco a poco aparecieron acciones autónomas y emancipadoras de manera gradual en los niños y niñas, que nos demostrarían los beneficios de

promover la P.I y el incremento de la toma de decisiones por parte de ellos una vez iniciaron estas apuestas: *“La actividad de la búsqueda del tesoro fue propuesta por los niños y al realizarla se apropiaron de ella tanto, que no estuve con ellos en los recorridos y pude ir organizando la ludoteca con el tesoro” – “todos buscaron a JY que es quien ya lee el código alfabético, para que les leyera las pistas, fue algo que se les ocurrió a ellos”- “los capitanes elegidos fueron desbancados por otros que tomaron el control del grupo”- “ahí voy ayudándoles a planear y desarrollar lo que ellos proponen”.*

La toma de decisiones por parte de los niños y las niñas, nos enseñaron que entre más autónomas sean estas, sus apropiaciones de los diversos espacios en los que participan, la redistribución del poder tiende a ser mayor, como se reflejado principalmente en los diarios de campo: *“me di cuenta que a medida que volvemos a jugar yermis, ellos entienden más la dinámica del juego y se apropian de él, buscan maneras de organizarse, pero les gusta que juegue con ellos, de ahí la invitación de: profe juguemos a”- cada uno solucionó a su manera los problemas comunes que se presentaron”- “K, dice: ahora si podemos hacer las cosas como nosotras queramos, MD:¡ si!”- “JY: cómo con el conejo, escogíamos quien se lo llevaba para la casa y votábamos todos para escoger quien”.*

Este cambio de paradigma frente a la no pretensión por parte nuestra de seguir controlando cada una de las situaciones y actividades que se dan al interior del aula, supone asumir y aceptar la incertidumbre de no saber qué va pasar, qué curso van a tomar o en qué va a terminar determinado encuentro con los niños. Esto lo decimos en concordancia con los predicamentos de Larrosa (2000) con respecto a la otredad de la infancia, que permite cuestionarnos sobre nuestras concepciones pedagógicas, de infancia y de PI:

Por lo tanto, la otredad de la infancia no significa que los niños todavía se resistan a ser plenamente apropiados por nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestras instituciones; ni siquiera significa que esa apropiación acaso nunca podrá realizarse completamente. La

otredad de la infancia es algo mucho más radical: nada más y nada menos que su absoluta heterogeneidad respecto a nosotros y a nuestro mundo, su absoluta diferencia. Y si la presencia emblemática de la infancia es la presencia de algo radical e irreductiblemente otro, habrá que pensarla en tanto que siempre nos escapa: en tanto inquieta lo que sabemos (y la soberbia de nuestra voluntad de saber), en tanto que suspende lo que podemos (y la arrogancia de nuestra voluntad de poder) y en tanto que pone en cuestión los lugares que hemos construido para ella (y lo presuntuoso de nuestra voluntad de abarcarla). Ahí está el vértigo: en cómo la otredad de la infancia nos lleva a una región en la que no rigen las medidas de nuestro saber y de nuestro poder (p.167).

Así entonces aventurarnos a encontrarnos con el niño en este ejercicio de la PI nos ha llevado a la posibilidad de reconstruir las concepciones que teníamos de él y del sentido de nuestra propia práctica docente. De tal modo ha surgido en nosotras, un docente que busca una transformación de su quehacer pedagógico, con base en una serie de nuevos conocimientos, que inician con aquello que los niños nos van enseñando y que se fortalecen por lo que suscita el hecho de autoevaluarnos y reflexionar permanentemente convirtiéndonos en sujeto de la experiencia.

Las vivencias del aula, los saberes compartidos, el deseo y la convicción de cualificarnos permanentemente nos permite no dar por sentado que somos poseedores del saber, por el contrario, nos ha llevado a asumir que este se construye permanentemente; así nos topamos con algunas experiencias que muestran el ánimo de continuar por este camino: *“La mayoría eligió a SR, quien sonrió, todos lo abrazaron, su postura corporal cambió, se puso más erguido cómo si expresara seguridad, actitud de ganador, a partir de ese día se relacionó mejor con todos, incluso conmigo”- “Practicar ese ejercicio de dejarlos participar y de que sean autónomos y que sean libres, que decidan por ellos, eso me ha ayudado a fortalecer y creo que lo he hecho poquito a poco, pero si lo he hecho en mi espacio escolar”.*

Desde esta dinámica de despojo paulatino del poder por parte nuestra se evidencia igualmente que los niños se han ido empoderando en las diversas dinámicas escolares; de hecho, ellos mismos fueron manifestando dicho empoderamiento a través de sus acciones registradas en los diarios de campo: *“JP le dice a GN que no se puede sentar en la silla porque esa es para su amigo, a lo que ella le responde que ella se va a sentar ahí porque cada uno decide donde sentarse, que él no manda en el salón y que ahí hay otras sillas para que se siente el amigo; pasados unos cuantos minutos se observa que varios compañeros están junto a los niños que discuten, unos apoyan a GN, ella acerca una silla más y le dice que ahí se puede sentar su amigo, solucionada la situación cada uno se ubica en su puesto”*.

No queda más por decir, solamente que estas mismas dinámicas que empoderan se ven reflejadas en aquellas frases que los niños y las niñas nos brindan, las cuales nos han invitado a reflexionar y transformar nuestra manera de entender y promover la PI: *“AB me dijo: huy profe hoy si está muy gruñona se convirtió en bruja, ese comentario hizo que mi actitud cambiara y me calmara”* – *“MR, cuando algo no nos parece le decimos a la profe y ella nos dice que estamos haciendo protesta y todos nos reímos y hacemos tratos”*- *“UN, Es que a mi profe yo le digo que se me ocurre hacer una cosa y ella me ayuda para hacerlo y le preguntamos a los otros niños para saber si quieren y que nos ayuden”*.

De esta manera encontramos que los niños han ido descubriendo que se pueden hacer cosas en el aula sin que necesariamente la profe mande, así como nosotras, que el control absoluto de los niños y las niñas anulan una infinidad de perspectivas que ellos construyen con sus voces y opiniones.

5. Conclusiones y reflexiones

5.1. Conclusiones

En el estado del arte y el marco teórico de nuestra investigación se presenta un breve recorrido de la PI en los últimos años. Tomando como base estos antecedentes, podemos decir que el fenómeno de la PI ha sido un proceso lento y gradual que requiere un mayor compromiso, no solo por parte de los entes políticos, sino también de los sociales y todas aquellas instituciones que se preocupan por la población infantil, entre estas el sector educativo del que los docentes hacemos parte. Los contenidos aquí revisados sobre la PI, recogen en gran medida la postura de la CDN, pues se rescata que el niño debe ser reconocido como sujeto de derechos para que, de este modo la voz de la infancia sea escuchada y valorada por los adultos, como requisito fundamental para la participación.

En el transcurso de la investigación se recurrió a investigadores avezados en el área de estudio como Hart, Trilla y Novella, Gaitán, Scumburdi, Perrenaud, Castañeda y Estrada, Lansdown y Guzmán, quienes destacan la importancia de trabajar por las y los niños en el ejercicio de la participación para que, a través de su experiencia en esta conciban y practiquen relaciones más democráticas y colaborativas en su entorno familiar, escolar y social, construyendo un verdadero sentido de la participación, a partir de un criterio propio fundamentado y no mediado por un adulto, como suele suceder frecuentemente en nuestros ambientes escolares.

Por otra parte, es válido reconocer que la implementación de los instrumentos planteados en esta investigación no fue una tarea fácil, pues cada uno de ellos estuvo influenciado por los factores de tiempo, espacio, permisos institucionales y las manifestaciones de los niños, entre otras vicisitudes usuales al realizar un trabajo de investigación que involucra la aplicación del mismo en niños y niñas de primera infancia. No obstante, el devenir del trabajo investigativo nos sirvió personalmente a las autoras para reflexionar, perseverar e implementar un cambio positivo en nuestras propias prácticas docentes en relación a la PI.

Es relevante destacar la información que surgió en cada una de las categorías planteadas, develada a través de las subcategorías, temas de gran significado para nuestra investigación como eje de tal reflexión y auto cuestionamientos permanentes que aportan un matiz más cercano a la realidad que se vive en nuestras aulas de clase y que posibilitan un mayor empoderamiento del alcance de nuestras pretensiones investigativas. Las rutinas, instrucciones, las normas, los afectos y emociones, entre otros no menos importantes, son aspectos que consideramos, regularmente están inmersos en la mayoría de los ambientes escolares y a los que hasta ahora no les habíamos prestado la relevancia y debida atención que merecen, pero que deben ser tocados sin ningún recelo o temor, pues es evidente que siempre han estado presentes a lo largo de nuestro ejercicio docente y ameritan analizarse.

Partiendo desde su reconocimiento y comprendiendo la importancia de re significar cada uno de estos aspectos que han sido tan malsanos al tema de la PI, es que se logra visualizar unas dinámicas diferentes que potencien y garanticen una PI más auténtica desde y por los mismos niños y niñas, en cada uno de nuestros ambientes escolares, otorgándoles a su vez nuevas y mejores oportunidades en su empoderamiento frente a su derecho a la participación y a su misma importancia para poder llegar a transformar positivamente sus vivencias, de manera que estas le sean realmente significativas y puedan aportarle a la sociedad en la que se desenvuelven.

Cabe mencionar que al revisar nuestro marco teórico sobre PI, no se encuentra un sustento teórico, referencia o una relación visible de estos valiosos aspectos con su aplicación en el ejercicio docente, ya que se fueron dando dentro de la misma dinámica de la puesta en marcha de esta investigación, pero al determinarse tan relevantes y pertinentes fue necesario puntualizar un poco en ellos en este apartado, ya que dejan una puerta abierta a un nuevo énfasis que sería interesante seguir profundizando desde nuestras prácticas pedagógicas, de manera que estos logren ser re significados positivamente y enriquezcan los ambientes escolares de los que hacemos parte.

Por otro lado, en un mundo en constante cambio es preciso reconocer que los niños demandan, cada vez más, la apertura de espacios en la que su voz sea escuchada y tenida en cuenta. Como docentes ligadas a una historia de vida opuesta a lo que es la PI, es difícil de un momento a otro generar cambios o transformaciones radicales de los hábitos y rutinas que han estado presentes la mayor parte de nuestras vidas profesionales, pero también es cierto que tampoco es algo que no se pueda lograr, por lo que esa es la tarea a realizar.

De los resultados obtenidos al aplicar los instrumentos surgen las siguientes conclusiones, que corresponde no sólo a un análisis teórico, sino también a las miradas de los actores participantes en este proceso:

- ✓ El ámbito educativo en el que se da la formación en primera infancia, del cual a diario hacemos parte, presenta dificultades de orden logístico que impiden la implementación plena de la PI, requiriéndose entonces de procesos institucionales apropiados junto con cooperación de toda la comunidad educativa incluyendo, claro está, a padres y directivos. Con respecto a espacios y tiempos se concluye que tienden a la regularización y obediencia, más que a la participación activa de los estudiantes.
- ✓ Las directrices institucionales, realmente no generan ni permiten espacios de participación para los niños, a pesar que existen algunas disposiciones normativas a favor de estos procesos, en la práctica se ven mediados por un sinnúmero de limitantes que no permiten que esta se dé como por ejemplo: el manejo de horarios establecidos, espacios físicos y de tiempo, las dinámicas que envuelven otros estamentos institucionales, el afán de ejercer un control de lo que ocurre dentro de las aulas de clase y el autocontrol del propio docente frente a la idea o imaginario de verse observado, juzgado, señalado y evaluado permanentemente por pares docentes, directivos y padres de familia.
- ✓ La participación de los niños y niñas, en el contexto escolar esta regularizada por la instrucción y la norma, no se evidencia un proceso de construcción de pensamiento crítico en ellos. Aunque el

docente presente una suficiente motivación, la dinámica propia de la instrucción infantil deteriora sus fuerzas propiciando sentimientos de desgaste físico y emocional, frustración y desesperanza con relación al tema de estudio.

- ✓ El rol del docente de primera infancia, dentro del contexto actual de las investigadoras, se limita a seguir orientaciones ajenas a la dinámica de clase como: el seguimiento de instrucciones o requerimientos solicitados de ya para ya, referentes a formatos o reuniones relámpago, orientaciones o parámetros establecidos desde coordinación que desplazan el eventual compromiso con la PI. Es decir que aunque el docente tenga la voluntad de actuar como posibilitador de la participación se ve limitado a cumplir lo exigido normativamente, teniendo que dejar de lado su sentir y pensar.
- ✓ Las dinámicas escolares regularmente están mediadas por unas rutinas fuertemente marcadas, a través de las cuales se pretende tener el control de todo aquello que pueda perturbar o alterar aquellos factores que confluyen a diario en las aulas de clase, como lo son la convivencia, la disciplina, el silencio, entre otros, a lo que sin lugar a dudas se evidencia que estamos muy acostumbradas y que dominamos a la perfección para un beneficio propio o porque simplemente somos producto de ese mismo modelo educativo que ofrecemos.
- ✓ El alcance de la PI en la dinámica escolar está lejos de ser un elemento definitorio de las actividades, planes o proyectos, tanto por factores intrínsecos del aula como por factores extrínsecos que limitan la capacidad del docente para implementar la participación y convertirla en un elemento fundamental de la formación de las y los niños.
- ✓ La docente dirige la participación desde sus vivencias institucionales y extramuros; en otras palabras, lo que vive el docente en el aula en relación a la PI, sus realidades, sus emociones, su forma de mediar entre el mundo laboral y la dimensión personal repercute en las actividades a realizar con los niños y niñas.

- ✓ Los niños perciben la PI como un gesto amable de la docente y no como un derecho, de modo que esta relación es inminentemente dependiente y directamente proporcional, es decir si hay buena actitud de la docente hay mejor participación por parte los y las niñas y viceversa. Si bien existe un interés particular y decisivo hacia la participación, es innegable que la actitud de la docente ejerce influencia sobre el sentir de los niños en relación a la PI. Así, la interacción entre docente y estudiante, se determina como una tensión entre quienes desean participar y quienes dejan participar, de modo que la participación está en formación constante, es una apuesta cotidiana por parte de los docentes, la cual involucra sentimientos, emociones y tensiones constantes.
- ✓ Cuando se consulta al niño acerca de la participación, se presenta un ambiente de negociación y concertación, en la cual la respuesta final proviene del docente, lo cual no niega la participación pero tampoco permite que sea más flexible o más libre.
- ✓ Los niños tienen claridad en cuanto a reconocer sus necesidades, qué les gusta y qué desean hacer. Si se da la PI, ellos plantean con sinceridad sus intereses y gustos, pero son limitados los espacios donde realmente estos tienen lugar, de modo tal que no se considera al niño o niña como sujeto pensante, capaz de tomar ciertas decisiones y esto sucede a nivel institucional, curricular, incluso familiar, restringiéndose así el desarrollo de la autonomía y la originalidad del liderazgo infantil.
- ✓ A pesar de la cualificación y experiencia, las maestras repiten los esquemas y arraigos tradicionales, pues si bien tratan de favorecer la PI, en ocasiones, no encuentran la forma de plantearlo, ejecutarlo o controlarlo. Se evidencia, entonces, la presencia de metodologías de la educación tradicional jerárquica de educación: el profesor ordena y los alumnos obedecen. Es necesario equilibrar las complejas relaciones de poder existentes en el aula, para permitir la participación activa del estudiante, fomentando criterios democráticos, de libre expresión y tolerantes.

Estas conclusiones permiten discernir que, con frecuencia, en nuestra práctica pedagógica no valoramos ni validamos la voz de los y las niñas debido a factores que atraviesan, trasgreden y relegan a diario las dinámicas escolares, por lo que la experiencia formativa en el proceso de la PI no tiene una relevancia considerable. No hay una verdadera construcción de voz participante, lo que conlleva a repensar nuestro quehacer pedagógico, ya que, como lo plantean los autores referenciados, la PI es posible siempre y cuando los adultos que hacemos parte de los procesos educativos de los niños y niñas, seamos conscientes de nuestro papel garante, más no opresor de las dinámicas que apunten al pleno desarrollo de la PI.

5.2. Reflexiones

Las apuestas actuales en Colombia con relación a la educación para la primera infancia, suponen un reto bastante grande para aquellos docentes que hacen parte de esa experiencia escolar. Justamente, una de esas apuestas, la participación de los niños y niñas vinculados a nuestra práctica docente, fue el principal objeto de interés para la investigación realizada; a través de los fundamentos teóricos que sustentan la PI, pero aún más mediante lo que niños y niñas fueron mostrándonos. En tal sentido, ellos, nos harían repensar nuestro rol, emergiendo de allí un afán por hacer un análisis introspectivo con relación a aquellas vivencias cotidianas en el aula de clase.

Todo esto comenzó a generar una serie de interrogantes sobre el ejercicio de la PI de los niños de primera infancia con los que compartimos el año escolar. De tal modo cada vez nos cuestionábamos más sobre nuestro rol como docentes, sobre la trascendencia de la PI y sobre los retos educativos que esta nos planteaba. Por ello, muchas de las preguntas que a continuación presentamos, fueron quedando registradas en nuestros diarios de campo a medida que registrábamos la vivencia del día a día:

¿Cuántas veces nos detenemos a dejar que los niños sean autónomos y decidan por sí mismos, ¿estamos enmarcados en un sistema educativo donde el protagonismo es del docente? ¿Qué estrategias implemento dentro de mi aula para que los niños decidan y tengan iniciativas propias? ¿Un trabajo está bien hecho... a los ojos de quién? ¿Hasta dónde debe llegar la participación? ¿Dónde quedan los espacios de participación, qué se supone debo promover?.

Estas preguntas motivaron de igual manera la reflexión permanente que nos llevaba a criticar y buscar cambiar nuestras dinámicas, las cuales inicialmente eran cuestionadas y criticadas por nosotras mismas poniendo en tensión nuestras dinámicas cotidianas con el deseo de tener un cambio, no obstante este deseo y búsqueda de cambio de cierto modo nos atemorizaba, por la incertidumbre que generaba el adentrarnos en nuevas experiencias, ya que de cierto modo estamos supeditadas consciente o inconscientemente a mostrar resultados y tener la seguridad de garantizar unos resultados al hacer las cosas de un modo conocido y seguro al ser algo usual.

Poco a poco descubrir y admitir lo marcada que se encuentra en nuestro ejercicio docente la postura adulto céntrica, nos ponía en el dilema de aceptar que nosotras mismas éramos quienes poníamos barreras a la PI; preguntas como ¿Sienten temor de lo que quieren hacer? Con respecto a la actitud de los niños frente a impulsos repentinos de una de nosotras por tratar de tomar en consideración sus intereses, generaba dudas e incongruencias que se debatían entre el deseo de dar apertura a la voz y el interés del niño y el aún arraigado afán de controlar en preguntas como: ¿Es importante que los niños o niñas, de igual manera adquieran mayor habilidad y orden a la hora de realizar sus trabajos? ¿Acaso es dejarlos hacer lo que quieran? ¿Solo permito jugar, bajo mi criterio de juego seguro? ¿Mi metodología realmente permite el ejercicio de la participación? ¿Estoy condicionada a mantener el grupo en un ambiente calmado y controlado?

Estos y otros interrogantes nos llevaron a reafirmar que en nuestras prácticas docentes primaba una postura adulto céntrica, facilitada por nuestra costumbre de mando adulto, en la que el

niño por lo general quedaba subordinado a nuestras órdenes e instrucciones. Por supuesto, este cambio de paradigma no ha sido una tarea fácil para nosotras, sin embargo, hacer un análisis introspectivo y reflexivo sobre nuestro quehacer, nos ha ayudado a reconocer que había aspectos rescatables y otros de los que podíamos aprender para avanzar. De este modo se fueron dando procesos donde la voz de los niños cobró mayor importancia de manera gradual; esto se dio de manera tal que los niños fueron aprovechando esos espacios para enseñarnos que no eran ellos sino nosotras, las que en realidad teníamos miedo y dudas sobre cómo dar curso a su participación.

En cierta medida las dudas y los miedos suscitados con relación a involucrarnos en procesos más participativos para los niños, surgen también de aquello que está inmerso en la organización escolar desde un plano administrativo y de orden social al interior de la misma escuela; entre ellos el mostrar resultados verificables, el que los niños tengan un proceso que se ha considerado adecuado para pasar al próximo grado el control de la disciplina, la autonomía de los niños y su habilidad para hacer las cosas por sí mismos, los hábitos y rutinas que deben tener y manejar son aspectos con los cuales percibimos que entre pares docentes se han determinado para juzgar si el compañero es buen o mal docente, desafortunadamente este es un limitante que ha frenado intenciones de hacer las cosas lejos de un marco tradicional, lo cual representa un gran dilema frente a una necesidad de aprobación inmersa culturalmente.

Es así como en este proceso se presentaban días en los que se percibían retrocesos y muchos factores influían en ello, como lo muestra esta reflexión de uno de los diarios de campo: "Hay días en que como docente no se tiene la misma disposición hacia los niños, incluso hay momentos de desespero en los que siento que las cosas se salen de control por que los niños tienen opiniones y necesidades particulares". Empero, el hecho de regresar sobre estos momentos hacía que se fuera dando de cierto modo una redistribución social del poder y una necesidad de arriesgarnos a cambiar pese al imaginario de estar constantemente bajo el ojo crítico de otros adultos, llegando a disfrutar el hecho de dejar de a poco la necesidad de tener todo bajo control; aspecto que permitiría, además, que

los niños nos abrieran la puerta para conocer su opinión sobre aquello que se vivía en el aula e incluso que tomaran decisiones sin esperar nuestro permiso o aprobación.

Así entonces a medida que se avanzaba y se daba mayor proyección a la PI en el aula logramos comprender por qué este derecho da apertura a los demás derechos de los niños, dado que les permite reclamarlos; pero esto solo será posible si hay voluntad por nuestra parte para dejar de lado el afán de gobernarlos y el miedo a que lo que creemos conocer se nos salga de las manos, como si este mundo fuera solo de los adultos.

Referencias

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Acosta, A., & Pineda, N. (2007). *Ciudad y participación infantil*. Bogotá, D. C.: CINDE.
Recuperado el 24 de marzo de 2018, de <http://www.uam.mx/cdi/partinfantil/cap6.pdf>
- Alfageme, É., Cantos, R., & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil propuestas para la acción*. Madrid, España: Plataforma de organizaciones de infancia.
- Ames, P., Rojas, V., & Portugal, T. (2010). *Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú*. Lima, Perú: GRADE.
- Asamblea Nacional Constituyente. (2016). *Constitución política de Colombia de 1991. Actualizada con los actos legislativos a 2016*. Recuperado el 22 de marzo de 2018, de Corte Constitucional: <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
- Bácares, C. (2012). *Una aproximación hermenéutica a la convención sobre los derechos del niño*. Lima: Ifejant.
- Bofill, A., & Cots, J. (1999). *La Declaración de Ginebra. Pequeña historia de la primera carta de los derechos de la infancia*. Barcelona, España: Comissió de la Infància de Justícia i Pau.
- Bond, E. (2010). Managing mobile relationship: Children's perceptions of the impact of the mobile phone on relationship in their everyday lives. *Childhood*, 17(4), 514-529
- Bonofiglio, L. (2008). Pensar la participación infantil. *En cursiva. ¿Qué tan chicos son los chicos? Ensayos sobre la participación infantil*, 3(4), 10-12.
- Castañeda, E., & Estrada, M. (2016). *Lineamiento técnico de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia*. Bogotá, D. C.: Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia, De Cero a Siempre. Recuperado el 19 de marzo de 2018, de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6.De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadania-en-la-Primera-Infancia.pdf>
- Castro, J., Cussíanovich, A., Tajada, L., Valencia, J., & Figueroa, E. (2009). *Participación de los niños y niñas. Balance a los veinte años de la Convención*. Lima, Perú: Instituto de

Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y El Caribe.

Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. En A. Clark, A. T. Kjørholt y Moss, P. (Ed.) *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29-49). Bristol: Policy Press. Recuperado de: <http://learningaway.org.uk/wp-content/uploads/RL56-Extract-the-Mosaic-Approach-EARLY-YEARS.pdf>

Congreso de Colombia. (22 de enero de 1991). *Ley 12. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989*. Recuperado el 22 de marzo de 2018, de Alcaldía de Bogotá: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=10579>

Congreso de Colombia. (08 de noviembre de 2006). *Ley 1098. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Recuperado el 22 de marzo de 2018, de Alcaldía de Bogotá: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22106>

Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa. En J. Larrosa, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (págs. 10-59). Barcelona, España: Alertes.

Coromines, J. (2013). *Diccionario etimológico de la lengua Castellana*. Madrid: Gredos.

Cussiánovich, A., & Márquez, A. M. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Lima, Perú: Save the Children Suecia.

Cussiánovich, A. (2003). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En A. P. CUSSIÁNOVICH Villarán, *Cussiánovich, Alejandro* (págs. 86-102). Lima, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Cussiánovich, A. (2009). *Ensayos sobre infancia II. Sujeto de derechos y protagonista*. Castilla - La Mancha, España: Ifejant.

Cusianovich, A. (2010). *Aprender la condición humana: Ensayos sobre pedagogía de la ternura*, Lima: Ifejant.

- Cusianovich, A. en nota editorial, ALFAGEME, Cantos & Martínez. De la participación al protagonismo infantil propuestas para la acción Plataforma de Organizaciones de Infancia Pza. Tirso de Molina, 5-5o dcha. 28012 Madrid (ESPAÑA) 2003.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2006). *Más allá de la calidad en Educación Infantil: perspectivas posmodernas*. Graó.
- Delval, J. (1999). *El desarrollo humano*. Madrid, España: Siglo XXI
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- Estrada, M., Madrid, E., & Gil, L. (2000). *La participación está en juego*. Bogotá, D. C.: Fundación Antonio Restrepo Barco. Recuperado el 25 de marzo de 2018, de <https://www.unicef.org/colombia/pdf/participacion.pdf>
- Estrategia de atención integral a la primera infancia FUNDAMENTOS POLITICOS TECNICOS Y DE GESTION Bogotá (2013).
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder. Obras esenciales, Volumen II*. Barcelona, España: Paidós.
- Gallego, A. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 151-165.
- 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, Uruguay: Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN).
- Gobierno de Colombia. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia: Un modo de concebir, comprender y actuar*. Bogotá, D. C.: Gobierno de Colombia.
- Gobierno de Colombia. (julio de 2017). *Participación y Ciudadanía. Módulo 4*. Recuperado el 23 de marzo de 2018, de Instituto Colombiano de Bienestar Familiar: https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/pu4.mo9_pp_modulo_4_participacion_y_ciudadania_v2.pdf
- Guzmán, R. (2010). *Escuela y concepciones de infancia*. Bogotá, D. C: Magisterio.

- Hargreaves, A. (2003). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Madrid, España: Octaedro.
- Hart, A. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá, D. C. : Nueva Gente.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.). México, D. F.: McGraw-Hill.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (diciembre de 2008). *Seis claves: Participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes*. Recuperado el 23 de marzo de 2018, de Campus virtual - Univalle:
https://campusvirtual.univalle.edu.co/moodle/pluginfile.php/465956/mod_resource/content/1/6%20claves%20participacion%20ni%C3%B1os%20UNICEF.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2013). *Guía para la promoción y la garantía de la participación de niños, niñas y adolescentes*. Bogotá, D. C.: ICBF.
- Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adoles. (2010). *El hecho del dicho*. Recuperado el 20 de marzo de 2018, de www.inn.oea.org: <http://iin.oea.org/pdf-iin/El-hecho-del-dicho.pdf>
- Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adoles (2011). *La participación como acción creadora. Manual de herramientas para promover y proteger la participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas*. Montevideo, Uruguay: Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN).
- Lansdown, G. (2004). La participación y los niños más pequeños. *Espacio para la Infancia*(22), 4-15. Recuperado el 15 de marzo de 2018, de https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/1919_d_La_participaci%C3%B3n_de_la_primera_infancia._Ret%C3%B3rica_o_una_creciente_realidad_20081110.pdf
- Lansdown, G. (2005a). *La evolución de las facultades del niño*. Florencia, Italia: Fondo de las Naciones Unidas para la infancia Unicef.
- Lansdown, G. (2005b). *¿Me haces caso?, El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. La Haya, Países Bajos: Bernard van Leer Foundation.
- Larrosa, J. (2000). *El enigma de la infancia*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Liebel, M., & Martínez, M. (2009). *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima, Perú: Ifejant.

- Mokwena, S. (1999). *Youth participation, development and social change: A synthesis of core concepts and issues*. Baltimore, USA: International Youth Foundation.
- Moss, P., Pence, A., & Dahlberg, G. (2005). *Mas alla de la calidad de la educacion infantil*. Barcelona: Grao.
- Novella, A. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación social*, 1(37), 77-93. Recuperado el 25 de marzo de 2018, de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/165587/371722>
- Oltra, M. (2013). Los títeres: un recurso educativo. *Intercambio* (54), 164-179.
- Penn, H. (2004). ¿Qué pistas nos da el desarrollo infantil sobre programas de primera infancia y la participación infantil? *Espacio para la infancia*(22), 15-20.
- Pérez, M. (2007). La práctica reflexiva. Una perspectiva para la formación docente en la obra de Donald Schön. En G. Aragón, I. Kostina, G. Rincón, & M. (. Pérez – Abril, *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura* (págs. 391-398). Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Perrenoud, P. (2007a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó. Recuperado el 25 de marzo de 2018, de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf
- Perrenoud, P. (2007b). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. México, D. F.: Colofón.
- Pilotti, F. (2000). *Globalización y convención sobre los derechos del niño: el contexto del texto*. Washington, D. C.: OEA.
- Porlán, R., & Martín, J. (1991). *El diario del profesor*. Sevilla, España: Diada.
- Programa Presidencial Indígena. (2013). *Derechos de la infancia y la adolescencia. Principales instrumentos y normas internacionales y nacionales*. Bogotá, D. C.: Colección Cuadernos Legislación Y Pueblos Indígenas de Colombia .
- Rodríguez, J. (2008). Nota Editorial para REVISTA En cursiva N° 4 Agrandaditos *En Cursiva*. ¿Qué tan chicos con los chicos?, 3(4), 37-38.

- Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Scumburdi, J., Cáceres, S., Martínez, I., Castellini, F., & Pereyra, B. (2012). *Análisis de la relación de las concepciones de infancia y la participación infantil*. Recuperado el 25 de marzo de 2018, de Proeva - Universidad de la República de Uruguay: <https://eva.psico.edu.uy/mod/wiki/view.php?id=45555>
- Scumburdi, J., Cáceres, S., Martínez, I., & Castelini, F. P. (2016). *Análisis entre concepciones de infancia y participación infantil*. Recuperado el 30 de abril de 2018, de ProEVA Módulo de Psicología Universidad de la República de Uruguay: <https://eva.psico.edu.uy/mod/wiki/view.php?pageid=504>
- Torrado, M. (9 de junio de 2016). *La ciudadanía social de los más pequeños*. Recuperado el 15 de abril de 2018, de MaguaRED: <https://maguared.gov.co/la-ciudadania-social-de-los-mas-pequenos/>
- Touraine, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. Madrid, España: Temas de Hoy.
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación* (26), 137-164.
- UNICEF. (2003). *Estado Mundial de la Infancia*. New York, EUA: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid, España: UNICEF Comité Español.

Anexos

Lista de anexos:

1. Consentimientos informado padres de familia.
2. Carta al Rector del colegio.
3. Preguntas relatos de vida.
4. Muestra transcripcion relatos de vida docente.
5. Formato Diario de campo.
6. Muestra diario de campo.
7. Preguntas para taller con niños y niñas “Así vemos nuestra participación”.
8. Muestra transcripcion taller con niños.
9. Borrador categorías
10. Cuadros reducción de datos por categorías en instrumentos de investigación.

1. CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES DE FAMILIA

INVESTIGACIÓN

¿PARTICIPACIÓN INFANTIL O LA PROFE MANDA?

UNA REFLEXIÓN INTROSPECTIVA DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE

El presente consentimiento está enmarcado en el estudio de investigación que realiza la docente _____, estudiante de Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, quien de manera personal, solicita a usted _____ Representante legal del estudiante _____ del grado Jardín 5, Jornada Mañana, de quien soy titular de grupo; autorización para realizar un taller con su hijo (a), sobre Participación Infantil en mi propia práctica docente, este se desarrollara a través del dialogo, en el que se busca conocer la validez y desarrollo del tema. Es importante aclarar que dicha actividad será grabada, como soporte para la toma de datos de la investigación y que el taller se realizara con un grupo de 5 estudiantes, en un espacio de la sede donde se encuentra su hijo y será realizado por un docente que hace parte de la investigación.

No se recibirá compensación económica por la participación en el proyecto.

La información y datos se mantendrán en estricta confidencialidad y solo será usada en el marco de esta investigación.

La participación es totalmente voluntaria y el niño o niña se podrá retirar o no hacer parte del taller en el momento que él lo desee.

ACEPTACIÓN:

Por favor marque con una “X” en caso que acepte o no acepte lo siguiente:

Autorizo a los investigadores del estudio para:	Acepto	No acepto
<ul style="list-style-type: none">Llevar a cabo el taller “percepción infantil sobre su participación en el aula y la incidencia de las mismas en las actividades desarrolladas por la docente titular”		
<ul style="list-style-type: none">Hacer grabaciones de video que se utilizaran solamente para sacar en datos las opiniones de los niños y niñas		

“Con lo anterior manifiesto que se me explico y se me permitió hacer preguntas referentes a la solicitud hecha por la docente _____ por lo que con mi firma autorizo para que mi hijo (a) participe en dicho estudio de investigación”.

Nombre y Apellidos: _____

C.C. _____ Vínculo con el estudiante _____

Grupo investigador

_____, _____
Nombre Cédula Firma Día/Mes/Año

_____, _____
Nombre Cédula Firma Día/Mes/Año

_____, _____
Nombre Cédula Firma Día/Mes/Año

Docente titular

_____, _____
Nombre Cédula Firma Día/Mes/Año

_____, _____
Grupo o curso Jornada Colegio

Testigo

_____, _____
Nombre Cédula Firma Día/Mes/Año

Relación del testigo con el participante del estudio: _____

Dirección del testigo: _____

ESPACIO RESERVADO PARA EL INVESTIGADOR

En nombre de la investigación me comprometo a guardar la identidad de _____ como participante. Acepto su derecho a conocer el resultado de todas las pruebas realizadas y a retirarse del taller realizado a su voluntad en cualquier momento. Me comprometo a manejar los resultados de esta investigación de acuerdo a las normas para la realización de investigación en Colombia (Resolución 8430 de 1993 y Resolución 2378 de 2008) y la ley para la protección de datos personales (Ley estatutaria 1581 de 2012).

Nombre: _____

Documento de Identidad No.

Firma: _____

Fecha (día/mes/año) _____ / _____ / _____

Bogotá 23 de octubre de 2017

2. Carta Rectoría institucional

Señora:

Rectora Colegio _____

Asunto: Solicitud permiso actividades referentes a Maestría que estoy realizando

Respetuosamente solicito permiso para desarrollar las siguientes actividades, en el marco de la Maestría que actualmente estoy realizando.

Actividad

Taller “*Así vemos nuestra participación*” a cinco (5) estudiantes, del grado Jardín 5.

A través del diálogo se les harán unas preguntas referentes a la PARTICIPACION INFANTIL, EN LA PRACTICA PEDAGOGICA. Se aclara que el taller solamente se orientara en la práctica pedagógica mía y se grabara dicha actividad con el ánimo de tener soportes para la investigación que se realiza.

El taller será realizado por la docente Luz Marina Velandia, del Colegio Fernando Soto Aparicio I.E.D, por lo que así mismo, solicito permiso para que ella pueda ingresar y desarrollar la actividad, el día martes 24 de octubre de 2017.

NOTA ACLARATORIA:

Es de mi conocimiento que se debe hacer protocolo pertinente sobre el consentimiento de los padres de familia para desarrollar este tipo de actividades con los estudiantes que harán parte de esta, por lo que el día de hoy hablaría con ellos y firmaría los consentimientos informados pertinentes.

Agradezco el apoyo y colaboración, en espera de respuesta.

Cordialmente:

cc: _____

3. Preguntas relato de vida docente

Participación infantil

Datos generales

Nombre:

Lugar de nacimiento:

Edad:

Colegio:

Universidad:

Título:

INFANCIA Y FAMILIA

1. ¿viviste tu infancia, cuáles eran las condiciones familiares y socioeconómicas? ¿cómo crees que esto influyo en tu vida infantil?
2. ¿De qué manera participabas en tu familia?
3. ¿Sentías que tu opinión era considerada?
4. ¿Tienes recuerdos significativos de esto?
5. ¿Podías opinar u hablar de un tema específico cuando había una reunión familiar?
6. ¿Qué pasaba cuando lo hacías?
7. ¿Qué recuerdas de lo que ocurría cuando hacías algo que supuestamente estaba mal?
8. ¿Qué hacías al respecto? ¿Qué recuerdas de los momentos de juego durante tu infancia? ¿Cómo era tu participación en ellos? (Lugares, personas, tipo de juegos)
9. ¿Cómo eran tus padres en cuanto a órdenes, manejo de autoridad educación, cómo reaccionabas a esto?
10. ¿Hoy en día que opinión tienes al respecto?
11. ¿Qué factores consideras que influyeron en tu crianza?
12. ¿En tu infancia, como era la relación con tus hermanos?
13. ¿Quienes toman decisiones en tu ámbito familiar actual y como se toman tales decisiones? ¿Tus hijos participan en las decisiones del hogar? ¿Son escuchadas y tenidas en cuenta sus opiniones?

ESPACIO ESCOLAR

14. ¿Cómo fue tu vivencia en el jardín, en primaria y bachillerato? ¿Qué recuerdas acerca de la posibilidad de opinar? ¿Qué recuerdas de las relaciones con docentes y compañeros? ¿Te gustaba el colegio, qué era lo que más te gustaba y lo que menos?
15. ¿Cuáles eran las formas de participar en tu colegio?
16. ¿Recuerdas alguna situación positiva o negativa relevante que hayas vivido en la escuela y que esté relacionada con la participación?
17. ¿La escuela y los docentes favorecían tu participación? ¿Cómo, de qué manera? ¿Recuerdas episodios específicos?

FORMACION Y PRACTICA PEDAGOGICA

18. ¿Cómo fue el proceso que te llevó a decidir ser maestro? ¿Cuáles condiciones, personas, situaciones influyeron en escoger la docencia como profesión?
19. ¿Cómo fue el proceso de formación docente, ¿Te sentías participe en él?
20. ¿Te consideras una persona dialógica, dada a establecer acuerdos, ¿Cómo reaccionas ante un conflicto, ¿Cómo resuelves un problema? ¿Reconoces tus equivocaciones? ¿Cómo se da esto?
21. ¿Eres un docente que participa activamente en tu espacio laboral? ¿Por qué?
22. ¿Cómo fue el primer día que te enfrentaste al ejercicio docente?
23. ¿Qué resalta positiva y negativamente en tu labor docente, has tenido dudas sobre el ejercicio de tu profesión, cuáles?
24. ¿Siempre has trabajado con niños y niñas de la primera infancia? ¿Te gusta? ¿Has trabajado con niños de otras edades?
25. ¿Cuáles han sido las mayores dificultades en tu relación y trabajo con los niños?
26. ¿Qué le cambiarías a tu práctica docente en general y en particular?
27. ¿Para ti que es infancia, ¿qué consideras que es lo más importante de tu trabajo con grupos de niños y niñas de primera infancia?
28. ¿Has recibido capacitaciones acerca de primera infancia? ¿Qué recuerdas? ¿fue significativa? ¿Cambió tu práctica docente?
29. ¿Consideras que es importante la capacitación y cualificación docente, porque?
30. ¿Sobre cuáles temas investigas para mejorar en tu ejercicio docente independientemente de las capacitaciones que has recibido? ¿Qué significa para ti participación?
31. ¿Cuál ha sido el proceso que te ha llevado a construir tu concepción de participación?
32. ¿Escuchas a tus estudiantes cuando quieren opinar o decir algo? ¿en cuáles espacios, en qué momentos? ¿De qué manera?
33. ¿En la organización curricular, escolar, de las clases, de los espacios, de las sesiones se tienen en cuenta las ideas o aportes de tus estudiantes?
34. ¿Hay momentos en los que no permites a tus estudiantes opinar? ¿En cuales momentos o casos? ¿Por qué?
35. ¿Cuáles son los espacios propicios para la participación de los niños y niñas?
36. ¿Qué aspectos de la organización del salón y del colegio pueden decidir los niños y niñas?
37. ¿Qué consideras que le falta, afecta o contribuye a esa participación?
38. ¿Tienes estrategias para favorecer la participación de los niños y niñas? ¿Cómo consideras que los niños y niñas pueden lograr una participación más eficaz en el ámbito escolar?
39. ¿Qué implicaciones podría tener una mayor participación de los niños y niñas en el ámbito escolar? (Aspectos positivos y negativos)
40. ¿Consideras que se puede lograr el ejercicio pleno de la participación infantil? ¿Qué consideras que falta para esto?
41. ¿Cambiarías algo en tu forma de participar?

4. Muestra transcripción relatos de vida docente

ENTREVISTADORA: Ósea que de manera positiva influyo en tu vida

LILIANA:

Si yo pienso que sí, pues igual siempre me exigía y no me conformaba siempre quería buscar algo nuevo en mi vida, me llamaba la atención la danza, el canto, el teatro, me gustaba llevar la batuta en muchas cosas, entonces ese inconformismo para mí no era malo si no lo consideraba algo positivo, pero también mi carácter fuerte me traía ciertos conflictos, **2 no me dejaba mandar**.

ENTREVISTADORA: Bueno Liliana y dentro ese núcleo familiar de qué manera participabas

LILIANA:

¿De qué manera participaba? Cuando estábamos en Bosa Despensa mi mamá **1 me incluyo en unas clases de danza porque a mí me gustaba**, por otro lado **3 siempre daba mi opinión así no me preguntaran y eso para los adultos no era muy cómodo**, en cuanto a las clases de danza yo estaba súper pequeñita tenía como cuatro años y pues para mí eso era una pasión, **1 el hacer algo que me gustaba, el involucrarme** con personas de diferentes edades era un ambiente muy chévere nunca hubo nada desagradable fueron muy bonitos recuerdos salíamos hacíamos caminatas con el grupo de danzas y de ahí creo que me quedo la gana de estar involucrada en ese tipo de grupos, entonces fui creciendo y los buscaba de ahí en adelante **1 me fui involucrando en diferentes grupos y actividades que me gustaban** más apoyada por mi papá que por mi mamá.

ENTREVISTADORA:

Bueno Lili, pero necesito que me digas exactamente en el núcleo familiar de qué manera tu participabas

LILIANA:

En el grupo familiar bueno. Yo era muy independiente realmente me gustaba encaramarme en todas partes era de los niños que se trepan en los árboles que se suben en los techos entonces yo no podía ver una escalera y si la escalera daba al techo pues allá estaba yo montada y allá estaba mi mamá persiguiéndome rogándome para que me bajara, **3 yo tomaba desiciones todo el tiempo en los juegos, en las travesuras que hacía y daba mi opinión con niños y adultos** pero eso era un terrible problema con mi mamá que no le gustaba que le llevaran la contraria y **2 pensaba que mis opiniones y lo que hacía eran actos de rebeldía y que quería mandar más que ella** por lo cual **2 usaba el maltrato físico con el ánimo de controlarme**. Ante los cuestionamientos que le hacía a mi mamá ella respondía "porque si **2 por que yo soy su mamá y yo mando**.

mi mamá si me pego muchísimo con lo que encontraba; con palo, con correa asi fuera con la chapa, recuerdo mucho una manguera morada entonces era una manguera que no se acababa y mi mamá cortaba la manguera para pegarnos sobre todo a mí con la manguera y mi papá botaba y pedazo de manguera que botaba ella lo reponía cortando otra vez la manguera y todavía alcanzaba para seguir lavando la casa el jardín y para darme rejo. Entonces si me dio bastante rejo de chiquita porque ella **2 decía que yo era incontrolable que era muy rebelde que era necia que no hacía caso y que siempre quería llevar la contraria**. entonces necia era encaramarme en todo lado ya después cuando pude soltarme y untarme de lo que fuera pues me untaba me echaba arena iba a la finca de mis abuelos y por allá me encaramaba donde fuera y para mi mamá eso pues terrible y pues ese era el problema con mi mamá entonces pues **2 prácticamente yo la participación me la cogía a las malas**.

ENTREVISTADORA: ¿Bueno entonces en ese sentido sentías que tu opinión era considerada?

5. Formato 1.2 diario de Campo (Diseño propio)

DIARIO DE CAMPO N°: INSTITUCIÓN:		SEDE:	
GRADO: JORNADA:		NIÑOS Y NIÑAS ASISTENTES:	
OBSERVADOR PARTICIPANTE:		HORA:	
LUGAR:		FECHA:	
PLANIFICACION	OBJETIVOS	REGISTRO	VALORACION
PREGUNTAS Y/O REFLEXIONES:			

6. Muestra registro diario de campo

DIARIO DE CAMPO 007 INSTITUCIÓN: COLEGIO BRASILIA DE BOSA IED SEDE: B			
GRADO: TRANSICIÓN 02 (5 a 6 años). JORNADA: MAÑANA		NIÑOS Y NIÑAS ASISTENTES: 25	
OBSERVADOR PARTICIPANTE: MARIA LILIANA MEDINA GUZMAN (DOCENTE TITULAR)		HORA: 6:40 a 10:30	
LUGAR: AULA DE CLASE Y PATIO DE JUEGOS		FECHA: Martes 4 de jul. de 2017	
PLANIFICACION	OBJETIVOS	REGISTRO	OBSERVACION
<p>Concretar las actividades pendientes antes de salir a vacaciones, 1 realizar las rutinas habituales, realizar una actividad de integración y trabajar en la cartilla de trazos. 1 Estas actividades se ponen en consideración del grupo al comenzar el día y se negocian algunas.</p> <p>Luego del descanso y el refrigerio se planea realizar un concurso por equipos para trabajar valor posicional y luego las dos últimas horas tendrán clase con el profesor de música.</p>	<p>Comenzar a planear el nuevo proyecto para el segundo periodo, repasar algunos conceptos vistos, observar posibles progresos, avances y/o cambios en los niños y niñas del curso.</p>	<p>Comenzamos el día con abrazos y saludos de la mayoría de niños y niñas del curso, SR llegó nuevamente con su mirada tímida, su maleta de rodachines y 3 se paró en la puerta esperando a que lo ubicaran en el salón lo saludé me miró y percibo que llegó con más confianza, no la suficiente para hacer muchas cosas de manera autónoma cómo buscar un puesto, sus compañeros le ayudaron a ubicarse en uno, el día de hoy 1 todos se sentaron donde eligieron se me acercó NU y me entregó un dibujo que me había hecho en vacaciones, eran dos dinosaurios le pregunté que si lo pegaba en el armario y me dijo que si le di las gracias y que me había gustado mucho, 2 me dijo que quería que organizáramos un acto para los papás le pregunté qué tipo de acto si una exposición o un tipo de obra o presentación y me afirmó que una presentación, 1 le propuse que si hablábamos el jueves con la profesora de Danza para que nos ayudara y que pensáramos sobre qué podría hacerse, la idea es ponerlo mañana en consideración del resto del grupo. EE. Se me acercó a decirme: ¿Te acuerdas que tú dijiste que AA. ¿Y yo teníamos buena memoria y que te recordáramos algo? Le pregunte qué era lo que debía recordarme me contestó <i>¡lo de la búsqueda del tesoro!</i> Muy bien le contesté vamos a organizarlo mañana con los compañeros y las otras actividades, les expliqué que debíamos esperar por que debíamos tener un día en el que no tuviesen clase con otros profes para que la actividad se hiciera completa al explicarles esto comprendieron y me salvé de las protestas, alegatos y demás. Me dirigí al curso y les comenté el orden del día, al regresar del baño hablamos de las actividades pendientes, les mostré el mapa para la búsqueda del tesoro me explicaron lo que entendían y les comenté que íbamos a realizar la actividad mañana, 3 la actividad de la búsqueda del tesoro fue propuesta por los niños a partir de una canción que les gusta esperaban que se hiciera hoy mismo, luego les mostré un libro de muñecos en plastilina para poder hacer el dinosaurio en plastilina que teníamos también pendiente GH Pidió prestado el libro y vio varios muñecos proponiendo hacer luego del dinosaurio otros, JE vio unos animales de la granja y recordó que teníamos cómo una de las propuestas para el próximo proyecto "la granja" 2 le dije que resolveríamos lo del proyecto el jueves al cerrar los dinosaurios con el muñeco de plastilina, se realizó la actividad en el patio que consistía en desenredar una telaraña de lana a la que cada uno estaba amarrado propuesta por mí. 2 al terminar la actividad se hizo una coevaluación de la misma esto nos tomó más tiempo del previsto, cómo no llegó el refrigerio compartimos unas galletas que nos habían quedado de la celebración de cumpleaños de antes de vacaciones, 2 pidieron que les colocara los videos de canciones de dinosaurios mientras se comían las galletas, luego les expliqué la actividad de valor posicional, comenzamos a hacerla y llegó el refrigerio, tocó aplazarla, mientras comían el refrigerio 2 me pidieron que les colocara la película Mohana nuevamente les dije que veríamos un pedacito pues tenían clase de música, dijeron varios aich pero cuando llegó el profe corrieron a saludarlo y varios a abrazarlo le dijeron que lo habían extrañado.</p>	<p>Definitivamente puedo asegurar que 1 el tipo de mesas que hay en el salón de clase dificultan realizar mesa redonda para las asambleas. A veces siento que tantas propuestas de ellos son agotadoras porque demandan que se les de curso y eso implica que el docente esté con ellos ayudándoles a planear y desarrollar lo que proponen y es increíble como 2 ellos proponen una cosa y la otra, a veces de la 3 emoción hablan todos al mismo tiempo y en ocasiones es abrumador pues no se puede escuchar a todos al mismo tiempo, debo aceptar que tengo el curso más hablador de todos los de la sede. 2 es necesario una estrategia para calmar tanta habladera en ocasiones.</p> <p>Es importante comenzar a centrarnos en una actividad para que los pormenores del día no nos hagan cortarlas me estoy dando cuenta que 2 llebo manejar mejor el tiempo, pero todo esto hace parte de un control, para mí, pero ellos a veces comienzan a hablar de muchas cosas que llevan una a la otra y ahí se nos comienzan a quedar pendientes varias 3 cosas que entre ellos y yo comenzamos a planear.</p> <p>1 Es posible que en el aula se de una negociación constante entre lo que tengo planeado y lo que proponen ellos, sin embargo, hay momentos que 2 ellos esperan que sus propuestas se lleven a cabo de manera inmediata, pero muchas de estas requieren una organización previa. 1 otras propuestas de los niños cómo realizar ciertos juegos a veces las aplazo por hacer cosas que en el momento no son de gran importancia para los niños y niñas por que 1 no son sus intereses sino los míos.</p>
<p>PREGUNTAS Y/O REFLEXIONES: ¿Cómo hacer para que los niños y niñas planeen y ejecuten actividades o propuestas de ellos mismos de manera autónoma? ¿Esto se podría hacer o 3 siempre están esperando que el docente las maneje y organice o las gestione o pueden hacerlo totalmente solos?, cuando esto se intenta hacer 2 ¿cómo evitar que se forme un caos y se pierda el orden o el objetivo de la actividad?, cómo poder escucharlos a todos cuando 3 hay niños y niñas que sus opiniones surgen espontáneamente de conversaciones con otros niños y niñas fuera de las asambleas y se captan solo si se corre la suerte de pasar o estar cerca de ellos y escucharlos.....esas opiniones y propuestas también son importantes, pero no siempre emergen ante el docente.</p>			

7. Guía taller para niños y niñas “Así vemos nuestra Participación”

METODOLOGIA: _____

PREGUNTAS:

- **¿Cuéntame que es participar?**
- **¿En las clases, tu profe de deja participar? Nombra los momentos en que tu profe te permite participar.**
- **¿Quién manda en tu salón y por qué?**
- **¿Tu profe siempre te dice cómo hacer las actividades o tú puedes decidir qué hacer?**
- **¿Cuándo quieres participar tu profe te escucha?**

GRUPO FOCAL: 5 Niños por grupo

Nivel o grupo: _____

Técnica de taller: _____

Tallerista(s) voluntario(s): _____

Niños participantes:

8. Muestra

TALLER SOBRE PERCEPCION INFANTIL DE LA PARTICIPACION EN EL AULA GRADO TRANSICION 02

Con el apoyo de dos docentes voluntarios se realizó el taller con una presentación de títeres, previamente los niños participantes fueron consultados, se les explicó el objetivo del taller y su dinámica. **1 finalmente decidieron participar o no.** Para los niños y niñas que decidieron participar en el taller se convocó a una reunión junto con sus padres para consultar y firmar los consentimientos, se convocó a un diálogo entre los niños y sus padres donde niños y niñas podían confirmar su participación o desistir de ella. Al confirmar **1 expresaron a sus padres su deseo de participar en el taller** y tanto padres e hijos leyeron y firmaron el consentimiento.

Los títeres sostienen una conversación sobre una experiencia que uno de ellos ha tenido sobre su participación en el aula, luego dirigen a los niños y niñas participantes para preguntarles que es participar para ellos.

K.A- Es cuando uno va al colegio y ahí se sienta en la silla y hace la tarea. **2 toca participar y poder apreender.**

A.J- yo sé, es cuando uno puede participar en algo y **1 nosotros digamos sí o no, si queremos o no.**

1 S.R-Es para escoger que hacer, pero debemos hacerlo juiciosos.

2 N.U-Es que, a mi profe yo le digo que se me ocurre hacer una cosa y ella me ayuda para hacerlo y les preguntamos a los otros niños para saber si quieren y que nos ayuden.

3 E.E, votamos por ejemplo para escoger si sí o no o escoger algo que queramos hacer o para escoger a alguien.

Los títeres conversan entre ellos sobre cómo participan en sus colegios dan algunos ejemplos y luego preguntan a los niños y niñas si a ellos los dejan participar.

¿Niños a Uds. su profe los deja participar?

Primero todos: siiiii

JY- A veces

E.E A veces.

¿Por qué a veces?

2 J.Y a veces no nos deja participar

3 K. A Porque a veces está ocupada o porque estamos trabajando en tareas de libros o en los cuadernos.

J.Y y tenemos un amigo que es súper grosero y desde que estábamos con la profe B me pegó, pero la profe Liliana nos ayudó para que le tengamos paciencia y no nos pegue.

¿Y en que participan ustedes?

2 S.R Participamos en danzas y en canciones

3 E. E Cuando queremos plasti o hacer dibujos le decimos a la profe, organizamos un mueble con cosas que podemos coger cuando queramos. 2 pero si no tenemos que hacer tareas.

¿Y La profe les dice en que participar?

2 J.Y -A veces nos dice que hacer y no nos deja jugar con las plastis.

3 K.A –nosotros decidimos si nos queremos quedar en el salón en el descanso y la profe nos deja y cogemos plastis y rompecabezas y hacemos dibujos y ella nos deja, pero debemos dejar después todo ordenado.

E.E- y con los dinosaurios nosotros dijimos que queríamos y el hijo de la profe nos prestó sus dinosaurios de juguete y A.B sabía mucho de los dinosaurios y nos enseñó a hacerlos en plastilina y ya estamos en la granja, pero **2 todavía tenemos los dinosaurios por que le dijimos a la profe que no se los llevara.**

2 S.R La profe a veces regaña cuando todos gritamos, pero siempre es amable

¿Cuándo ustedes tienen una idea la profe les escucha sus ideas?

Todos- Siiiiiii

2 K.A- Pero hay que pedir la palabra

S.R- cómo la pijamada.

¿Y a quien se le ocurrió la pijamada?

J.Y - a la profe

2 N.U – noooo se me ocurrió a mí

E-E- hay si es verdad ya me acordé

K.A -Y la otra pijamada de terror se le ocurrió a la profe

E.E- sí, pero **1 nosotros le ayudamos a pensar** y ella le dijo a la profe de danzas.

J.Y- y contamos mitos y leyendas en la pijamada de terror

2 N.U- entre todos dijimos que queríamos.

E.E- si y las profes nos ayudaron.

¿Y cuando quieren participar pueden hablar pueden participar?

K.A- pero debe levantar la mano para hablar.

2 S.R-debes pedir la palabra para que te escuchen.

N.U- y por qué los amigos también quieren que los escuchemos y ellos piden también la palabra.

E.E -porque si no lo hacemos hablamos todos al mismo tiempo y podemos volver loca a la profe.

J.Y- jejejeje ella ya está un poquito loca.

¿Y entonces ustedes levantan la mano?

N.U -si hay que pedir la palabra, 2 pero J (JY) no la pide y a veces la profe no lo deja hablar por no pedir la palabra.

¿Y en el salón de ustedes quién manda?

2 J.Y, N.U, S.R en el salón manda la profe!

JY, Bueno casi siempre, pero 3 a veces nosotros organizamos cosas y ellas nos ayuda.

2 NU, pero las profes son las que tienen que mandar algunas son bravas la profe no es brava, pero

2 a veces si regaña.

E.E- pero a veces cuando se va le decimos para que nos ponga a unos niños a cuidarlos.

S.R- sí, pero algunos no hacen caso y se salen del salón y toca que la profe los regañe cuando llegue.

¿Y cuando ustedes quieren hacer otra cosa diferente a lo que están haciendo que hacen?

1 E.E- Le decimos a la profe y a veces ella nos hace caso, al entrar al colegio nos dice lo que se va a hacer en el día y nosotros decimos si si o si no y si queremos otra cosa o hacer algo más.

¿Y ella que hace?

SC: Nos dice que sí y 3 votamos entre todos que hacer, escogemos que hacer, pero debemos hablar para decir cuándo vamos a terminar lo otro que estábamos haciendo o cuando hacer las tareas de los libros y así.

¿Y Ustedes le cuentan a su profe que les gusta y que no les gusta?

EE, SR, KA: Siuuuuuuuu

3 NU siempre le podemos decir lo que queremos, lo que pensamos y lo que nos gusta o no

KA, pero cuando es lo del refrigerio ella nos dice que si no comemos no crecemos fuertes y no tenemos energía para jugar y hacer otras cosas.

EE, pero cuando yo no quiero algo yo puedo cambiarlo, hacemos trueque o sea cambio de cosas que no nos gustan por otras que si con un compañero o cuando vamos a coger el refri.

¿Y que más pueden decir que les gusta o no?

3 AB. Cuando algo no nos parece le decimos a la profe y ella nos dice que estamos haciendo protesta y todos nos reímos y hacemos tratos.

9. Borrador

CATEGORIAS

PARA INSTRUMENTOS DE INVESTIGACION

(Diario de campo, Entrevista docentes y Taller de niños) (Borrador)

Factores que dificultan la PI

LA PROFE MANDA

(Hermenéutica de la PI y Adulto centrismo)

4. Propuestas del docente
(Rutinas)
5. Parámetros y Conductas normativas
(Instrucciones, normas, espacios, tiempos, formatos y parámetros establecidos: condiciones para el siguiente grado, libros, cuadernos, cartillas)
6. Condicionamiento frente a la figura del adulto
(Timidez, miedo, madurez infantil: Concepciones y percepciones)

LA PROFE A VECES DEJA

(PI, Autores y Concepciones de Infancia)

7. Consultar al niño
8. Participación dirigida
9. Entre voluntades y sentimientos

Factores que posibilitan la PI

RECLAMANDO PARTICIPAR

(Participación de la primera infancia, Lansdown)

(Dimensión Política de la PI, Trascendencia, huella, Práctica docente)

1. Ven te cuento
(Intereses y opiniones de los niños, toma de decisiones, autonomía en las decisiones)
2. Se me ocurrió esto
(Propuestas y/o exigencias del niño)
3. Diciendo y haciendo
(Asociación de niños, que pasa con la participación de los niños, Trascendencia de la PI)

10. Cuadros de reducción de datos por categorías en instrumentos de investigación

LA PROFE A VECES DEJA (DIARIO DE CAMPO)		
CONSULTARAL NINO (1)	PARTICIPACION DIRIGIDA (2)	ENTRE VOLUNTADES Y SENTIMINETOS(3)
<p>a lo que se les dice que las utilicen como quieran y piensen como se pueden utilizar, que las tienen a su disposición para jugar con ellas.(1)</p> <p>por lo que inicia una actividad para que cuenten que están sintiendo: (1)</p> <p>Hoy se les da un abanico de posibilidades, para que como grupo decidan qué actividad desarrollar. (1)</p> <p>Se les pregunta la manera en la que quieren trabajar (con mesas, sin mesas) Se les permite realizar el trabajo de la forma que deseen. (1)</p> <p>Estas actividades se ponen en consideración del grupo se negocian algunas.</p> <p>le propuse que si hablábamos el jueves con la profesora de Danza para que nos ayudara</p> <p>Es posible que en el aula se de una negociación constante entre lo que tengo planeado y lo que proponen ellos</p> <p>se puso a consideración el orden del día. se escogió cómo se iba a hacer la asignación de puestos a</p> <p>salieron varias propuestas las cuales se sometieron a votación</p>	<p>Se inició el día, con el saludo y preguntas acerca de ¿Cómo están, que hicieron ayer, que cuentan de nuevo, paso algo diferente en sus casas...? (2)</p> <p>Se motiva al grupo para dialogar un poco entorno al día de la mujer. (2)</p> <p>Se les propone (2)</p> <p>Se permite el consumo de alimentos, sin atender a pautas dadas por la docente frecuentemente. (2)</p> <p>Se les sugiere decorarlo como deseen.(2)</p> <p>Se persiste en el consumo libre de los alimentos. (2)</p> <p>Se propone la actividad (moldeo con plastilina).(2)</p> <p>Se realiza la actividad buscando fortalecer la habilidad de dirigir.(2)</p> <p>Se motivan para que propongan canciones infantiles.(2)</p> <p>Se aprovecha la situación para lanzar interrogantes referentes al tema.(2)</p> <p>Se les permite socializar, se evidencia que siguen y respetan las indicaciones hechas por la docente antes de iniciar la actividad. (2)</p>	<p>Pero... La docente esta incapacitada y finalmente no se logra sacar provecho a la actividad realizada. (3)</p> <p>emoción hablan todos al mismo tiempo y en ocasiones es abrumador</p> <p>implica que pase mesa por mesa atendiendo las preguntas concretas de cada uno lo cual no es fácil.</p> <p>su comportamiento me ha incomodado bastante porque va acompañado de las quejas de los demás niños y niñas</p> <p>tantos niños que demandan a veces al mismo tiempo que se les escuche y se les preste atención</p> <p>me toca protestar con un regaño por que llevo a sentirme ahogada con todos encima hablando y exigiendo una cosa y otra</p> <p>Hay días en que cómo docente no se tiene la misma facilidad y disposición hacia los niños</p> <p>no sé si exagero y realmente ellos tienen sus maneras de organizarse entre el alboroto que uno ve</p> <p>se nos va más tiempo del esperado hablando de determinado tema.</p> <p>sentí que las cosas por momentos se salían de control,</p> <p>hoy estaba estresada sin saber por qué</p>

LA PROFE A VECES DEJA (TALLER DE NINOS ASI VEMOS NUESTRA PARTICIPACION)		
CONSULTARAL NINO	PARTICIPACION DIRIGIDA	ENTRE VOLUNTADES Y SENTIMINETOS
<p>S.R-Es para escoger que hacer</p> <p>E.E- Le decimos a la profe y a veces ella nos hace caso, al entrar al colegio nos dice lo que se va a hacer en el día y nosotros decimos si si o si no y si queremos otra cosa o hacer algo más.</p> <p>en los bailes y si queremos lo hacemos</p> <p>EE: todos los días nos deja participar siempre en algo.</p> <p>haciendo las actividades que los demás hacen.(1)</p> <p>Uno tiene que saber qué es lo que va a hacer(1).</p> <p>Las decisiones fáciles escoger los juguetes, muñecos(1)</p> <p>levantan la mano y la profe nos escucha(1)</p> <p>y podemos jugar a lo que queramos(1)</p>	<p>Me deja jugar con mis amigos y me deja sentarme con mis amigas y también me deja hacer tareas como yo quiera, pero debo hacerlo muy bonito. (2)</p> <p>me deja jugar con mis amigos y me deja sentarme con mis amigas y también me deja hacer tareas como yo quiera, pero debo hacerlo muy bonito. (2)</p> <p>A veces nosotros las elegimos, pero la profe es la que le toca decir que vamos a hacer (2)</p> <p>toca participar y poder aprender.</p> <p>J.Y a veces no nos deja participar</p> <p>¿Y en que participan ustedes?</p> <p>S.R Participamos en danzas y en canciones</p> <p>K.A- Pero hay que pedir la palabra</p> <p>S.R-debes pedir la palabra para que te escuchen.</p> <p>la profe lo manda a que puede jugar eso es participar(2)</p> <p>hagan cosas como ustedes la quieran hacer (2)</p>	<p>Pero solo cuando la profe quiere y no está enferma y ahí si nos deja hacer muchas cosas. (3)</p> <p>Si, me deja participar cuando, cuando estudiamos y cuando le hacemos caso y cuando no está malita. (3)</p> <p>Pero cuando la profe dice que podemos hacer eso. (3)</p> <p>Pero cuando la profe dice que podemos hacer eso. (3)</p> <p>pero si nos portamos bien, si no la pro se pone enferma y se muere (3)</p> <p>y ella lo regaña. (3)pero a veces está enferma porque hablamos mucho y todos y se enferma mucho (3)</p> <p>pero si no escuchamos y gritamos ella ya no nos escucha más y se pone brava y ya no dice nada más hasta que todos estamos callados(3)</p> <p>pero si gritamos ella ya se pone brava y no nos escucha más y solo nos toca hacer la tarea y hablar en secreto con las amigas porque si no ella se muere como la otra vez. (3)</p> <p>pero solo jugamos hasta que la profe nos deja. (3)</p> <p>A veces si, a veces como que no(3)como que no le prestan atención a eso.(3)</p> <p>Porque cuando los niños nos pegan acá yo le digo a la profe que el niño me pego y después dice que no demos más quejas(3)</p> <p>a veces si a veces no(3)</p>

LA PROFE A VECES DEJA (RELATOS DE VIDA)		
CONSULTAR AL NIÑO	PARTICIPACION DIRIGIDA	ENTRE VOLUNTADES Y SENTIMIENTOS
<p>trataba de preguntarnos cosas como si quisiera contar con nuestra opinión pero creo que nunca supo realmente cómo hacerlo,</p> <p>En mi casa las decisiones son compartidas se ha vuelto así</p> <p>mis papás me dieron a escoger</p> <p>practicar ese ejercicio de dejarlos participar y de que sean autónomos y que sean libres que decidan por ellos eso me ayuda a fortalecer y creo que lo he hecho poquito a poco, pero si lo he hecho en mi espacio escolar (1)</p> <p>espacios que ellos deciden(1) ellos deciden cuando ustedes quieren(1)</p>	<p>osea que los docentes eran los que decidían si tu participabas o no participabas (2)</p> <p>a veces me he hecho la pregunta de que, si realmente uno permite la participación o simplemente son hábitos que permito o no a mi antojo, dependiendo mi situación en particular, con los que logro dinamizar mi práctica pedagógica, para no perder de vista el manejo del curso y que a través de las rutinas los niños simplemente se las van cogiendo o haciendo propias y rutinarias(2)</p> <p>se pedía la palabra para hablar</p> <p>les pregunto muchas cosas, ellos también me preguntan muchas otras, se acercan a hablarme espontáneamente a contarme cosas de su vida, cada vez hay más espacios de diálogo incluso de debate</p> <p>claro yo participaba en lo que era normal participar en el equipo de baloncesto participar en el de danzas participar en el momento en que lo dejaban(2)</p> <p>tratado de participar en todo sobre todo en la parte de primera infancia.(2)</p> <p>donde quieran y con quien quieran estar(2)</p>	<p>mira que no sé si será el estado de salud que tengo actualmente, o las situaciones a que lo llevan a uno el colegio, más bien, las directivas, las que lo hacen a uno llegar al punto de la monotonía, llegar todos los días a hacer lo mismo, de pronto le apuntaría a eso, pero lo que te digo la situación de salud también pesa, a veces uno también dice, pero para que me mate tanto si no hay una compensación real y estoy acabando con mi salud, es algo difícil de manejar porque no se ve esfuerzo mancomunado de todo el sector educativo (3)</p> <p>regularmente cualquier docente diría que sí, por quedar bien, pero como se trata de ser sinceros, yo diría que no, porque no es un hábito, pues frecuentemente tampoco, quizá algunas veces escucho a los niños y si los escucho los escucha uno por uno, hablan tanto, (3)</p> <p>regularmente cualquier docente diría que sí, por quedar bien, pero como se trata de ser sinceros, yo diría que no, porque no es un hábito, pues frecuentemente tampoco, quizá algunas veces escucho a los niños y si los escucho los escucha uno por uno, hablan tanto, (3)</p> <p>cuando son actividades como abiertas, en el momento de la llegada de los niños, ellos empiezan a contar cosas y a hablar con sus pares, luego en el descanso, en el refrigerio y en los espacios que no son tan formales, huy eso es duro reconocerlo, me da pena decirlo pero uno cree que la producción de conocimiento se da bajo la norma y lo estricto, en situaciones donde uno no pierda el control y el liderazgo, además</p>

		<p>que allí interviene la disposición y salud que tenga en ese momento, pero hay que repensarse y reflexionar porque realmente en los espacios donde hay más producción de los niños, donde hay conocimiento es donde los niños pueden participar y ser ellos mismos (3)</p> <p>realmente no tengo, el cómo se dice eso, esa fortaleza ahorita, como que empezar a darle y darle más a ese cuento de participar en mi colegio, mi condición de salud se han visto muy afectada y sin salud no han nada, las condiciones en las que trabajo no ayudan mucho, porque como que piden que se haga mucho pero no quieren dar ni aportar nada, entonces es como uno nadar, nadar contra la corriente, como que más bien es mejor dejar las cositas así, por ahora, realmente mi salud me preocupa, lo hago porque pues tampoco puedo dejar mi salud de lado, mi familia me necesita bien, entonces en este momento le apuntare a la participación hasta donde se pueda, teniendo un límite y ese límite es mi salud y ya.(3),</p> <p>a veces se suma a esto muchas voces que reclaman ser escuchadas el problema es que al mismo tiempo.</p> <p>es necesario que trabajemos cada día en acercarnos más a ese ejercicio de PI y alejarnos más del afán de controlar.</p> <p>creo que falta que nosotros los docentes compliquemos menos las cosas que hablemos más con los niños y que los escuchemos más.</p> <p>eso implica también que uno sacrifique tiempo con sus hijos con la familia o que de pronto no tenga la convocatoria que uno espera, uno tiene una cantidad de sueños e ideales pero que chocan con la realidad y con los miedos nunca yo sentí como el abrazo(3) pero es difícil(3)</p>
--	--	--

NOS SENTIMOS BIEN CUANDO DECIDIMOS O RECLAMANDO PARTICIPAR (DIARIO DE CAMPO)

PROPUESTAS DEL DOCENTE	PARAMETROS Y CONDUCTAS NORMATIVAS	CONDICIONAMIENTO FRENTE A LA FIGURA DEL ADULTO
<p>CRIS</p> <p>Se dan pautas de consumo de refrigerio (1)</p> <p>Frecuentemente preguntan el paso a paso, (1), todos son iguales a la muestra que propuso la profe. (1)</p> <p>aún mantienen el paso a paso dado desde inicio de año escolar (1)</p> <p>Rutina (1)</p> <p>se evidencia que sigue pautas. (1)</p> <p>LUZMA</p> <p>La rutina (1)</p> <p>Organizar maletas(1)</p> <p>actividades planeadas(1)</p> <p>dia normal(1)</p> <p>Como todos los lunes,(1)</p> <p>formación habitual y la rutina (1)</p> <p>En el aula el trabajo se desarrolló dentro de lo normal(1)</p> <p>LILI</p> <p>soluciones impuestas por mi, automáticamente, por costumbre.</p> <p>realizar las rutinas habituales,</p> <p>prima la posición del docente para regular las actividades y lo que se debe hacer,</p> <p>siento que las cosas se salen de control por que los niños tienen opiniones y necesidades particulares</p> <p>les asigné puestos,</p> <p>hoy fue un día impuesto tanto así que ni siquiera quisieron opinar sobre el orden del día,</p> <p>el control lo iba a tener yo.</p>	<p>CRIS</p> <p>Preguntan frecuentemente que alimento sigue en el consumo. Se evidencia que están condicionados (2)</p> <p>Se explica actividad, dando pautas claras y específicas para el desarrollo de trabajo (2)</p> <p>Se solicita a los niños mucha atención y silencio mientras la docente habla (2)</p> <p>Trabajo en el aula guiado (2)</p> <p>se les solicita colaboración para trabajar organizadamente, sin hacer tanto ruido y atendiendo instrucciones. (2)</p> <p>Atienden y siguen instrucciones dadas. (2)</p> <p>Se propone a los estudiantes que hoy van a consumir el refrigerio en el orden que ellos quieran. Se evidencia igualmente que la gran mayoría realizan el consumo con la rutina que ya manejan, los pocos que desean hacerlo de manera diferente, son persuadidos por sus compañeros para que lo hagan de la manera que la profe manda (2)</p> <p>se dan instrucciones de observación, atención y escucha. (2)</p> <p>; pero por manejo de tiempos es preciso seguir con el desarrollo de lo programado (2)</p> <p>Se orienta el trabajo a realizar, se dan indicaciones de cuidado y manejo de los materiales a utilizar (2)</p> <p>buscando mantener un control- orden en el salón(2)</p> <p>- Guiado- (2)</p> <p>a través de las orientaciones de la docente. (2)</p> <p>Nuevamente se propone a los estudiantes el</p>	<p>CRIS</p> <p>En el desarrollo de actividades guiadas la docente es la que diseña y orienta la realización de las actividades. Los estudiantes siguen instrucción (3)</p> <p>Cuando me acerco a ellos y perciben que los observo, inmediatamente agachan la cabeza, llevan la mirada a otro lado y bajan el tono de voz, casi que susurran. Se les nota tensionados frente a la mirada del adulto.(3)</p> <p>cuando se les pregunta por lo que están diciendo se quedan callados y se miran entre sí (3)</p> <p>Nosotros no sabemos decir nada (3)</p> <p>Además, las mamás y los grandes siempre deben decir que cosas hacemos nosotros los pequeñitos, porque nosotros no somos los que mandamos (3)</p> <p>Los que mandan siempre son los grandes (3)</p> <p>Los pequeñitos debemos hacer lo que los grandes mandan(3)</p> <p>Los niños pequeñitos no podemos decir nada porque si no las mamás nos pagan y nos regañan, porque ellas siempre saben más que los pequeños. (3)</p> <p>asi no le guste porque los grandes son los que siempre mandan; Los que saben decirles a los niños que deben hacer y si no los regañan. (3)</p> <p>H.V., dice(1)que mejor la profe diga que vamos a hacer porque ellos no saben decir que...(3)</p> <p>J.P., (1) diceque todos los profesores son muy mandones y toca hacerles caso. (3)</p> <p>Los niños no son los que dicen que hacer solo los grandes (3)</p>

<p>le contesté que no sabía que todo dependía si nos alcanzaba el tiempo luego de trabajar en los libros</p> <p>al darles el orden del día les dije. hoy no se va a cambiar nada,</p>	<p>consumo del refrigerio en el orden que ellos quieran. Todos siguen las pautas que regularmente propone la docente. (2)</p> <p>Se dan pautas y explicación de actividad a desarrollar. (2)</p> <p>Se observa que entre ellos se recuerdan las pautas y/o acuerdos que existen para el consumo del refrigerio (2)</p> <p>Se explica actividad. (2)</p> <p>mantienen reglas normas y deberes, trabajadas a lo largo del año. (2)</p> <p>Se evidencia que imitan a su profesora en cuenta a la organización y control de la actividad,(2)</p> <p>doy muchas instrucciones para la realización del trabajo,(2)</p> <p>"La actividad es interrumpida -reunión con coordinación- por lo que se debe suspender y romper drásticamente con la actividad" (2)</p> <p>Pero... Por motivos de tiempo -el cambio de clase la actividad no se termina- se propone traer los binóculos para que el día siguiente. (2)</p> <p>Hoy se trabaja en una actividad orientada o solicitada desde coordinación (2)</p> <p>se explica procedimiento a seguir. (2)</p> <p>por lo que solicito silencio (2)</p> <p>pero llega al profesor y solicita a los niños organizarse a voz de tres. (2)</p> <p>LUZMA</p> <p>indicaciones(2)</p> <p>Se interrumpió la rutina por la lluvia para continuar en los salones (2)</p> <p>instrucciones para (2)</p> <p>actividades propuestas (2)</p> <p>desordenan mucho, (2) (3)</p> <p>-¿A veces cuando hay participación genera ruido o desorden, suele suceder que la profesora del lado hace la sugerencia de tener los niños en silencio ¿Para qué?(2)</p>	<p>Los niños pequeñitos no sabemos, solo las mamás y las profes.(3)</p> <p>pero la profe, si no le hacemos caso le dice a nuestras mamás y nos regañan, porque además las mamás dicen que debemos ser juiciosas y hacer caso en todo lo que diga la profe. (3)</p> <p>LUZMA</p> <p>me dio mucho miedo y me puse a llorar por que me cerraron la puerta por culpa de mi mamá que no se levanta temprano(3)</p> <p>Hubo más protagonismo por parte de los docentes que de los mismos niños (3)</p> <p>se dejan gobernar del más fuerte. (3)</p> <p>controlar el grupo (3)</p> <p>siempre espera que los demás decidan por ella (3)</p> <p>Otro papá me dijo cuando no tiene nada que hacer en la casa me desespero y lo ponga hacer planas(3).</p> <p>LILI</p> <p>se paró en la puerta esperando a que lo ubicaran en el puesto.</p> <p>cuando les pregunto directamente, se quedan callados</p> <p>SG preguntó ¿y el orden del día? Le dije que no habria orden del día pues debiamos dejar al día las actividades del...</p> <p>en un momento que grité "no más" todos se quedaron mirándome</p> <p>sin espacio para que ellos sugiriesen alguna actividad, ajuste o cambio, me miraron creo que con intención de desaprobarme la situación pues era totalmente impuesta pero no me dijeron nada al respecto;</p> <p>se veían cansados de hacer todo el día lo mismo pero una vez más no dijeron nada.</p> <p>la mayoría salió al patio a jugar mientras unos pocos ayudaron, me asomé al patio y les dije que aún no era hora del descanso y que incluso ellos</p>
---	--	---

	<p>aunque no se logra completamente con todos (2)</p> <p>LILI</p> <p>2es necesario una estrategia para calmar tanta habladera en ocasiones</p> <p>2debo manejar mejor el tiempo,</p> <p>2ha sido complicado que acate normas y siga instrucciones</p> <p>2les dije que arreglaran el problema</p> <p>2les dije que se disculparan y dejaran la pelea</p> <p>2Se comenzo con el trabajo en la cartilla</p> <p>2el que manda, manda.....asi tu protestes</p> <p>2les dije que hoy no iba a negociar el asunto de los puestos por que estaban rompiendo las reglas de escuchar y pedir la palabra al hablar</p> <p>2las actividades han sido impuestas con el ánimo más de cumplir con requisitos de llenar cuadernos y libros,</p> <p>2lo que los demás, principalmente los docentes de primero esperan que haga, para cuando lleguen los niños a grado primero, estén "preparados"</p> <p>2traté más de una vez regularlos para que fueran a su puesto pero volvian a abordar el espacio de la jaula siguiendo a LT, JY y SG qu</p> <p>2se me ocurrió inventar la lista negra para tomar control de la situación,</p> <p>2se me ocurrió comenzar a apuntar en el tablero a los niños que no estaban en el puesto trabajando en el libro, les dije que era la lista negra de los que no iban a ser candidatos ese día para llevarse a Pikachu a la casa,</p> <p>2se siente que el tiempo no alcanza para que se le pueda dar curso a propuestas u opiniones de los niños</p> <p>2pidieron trabajar con las Tablet y les dije que cuando mejoraran el comportamiento</p> <p>2JG me pregunto si podia ir a sacar a Pikachú de la jaula, le dije que en este momento no porque estábamos en izada de bandera</p> <p>2yo trataba en vano de darles una instrucción</p>	<p>no iban a tener descanso, inmediatamente corrieron al salón</p> <p>1no son sus intereses sino los míos,</p> <p>1nuevamente hago planes desde lo que yo creo que debe hacerse más no desde lo que opinan los niños,</p> <p>1le dije "no" hoy los organizo yo,</p> <p>2JY se me acercó a comentarme algo, pero yo estaba explicando a un grupo sobre cómo buscar las imágenes y le dije que en este momento no iba a escuchar</p> <p>2les llamé la atención levantando la voz</p> <p>2finalmente les dije que no iba a haber descanso para ellos al día siguiente, solo de esa manera se calmaron;</p> <p>2me senté al lado de los que habían recibido el castigo y permanecieron todo el tiempo ahí intentaron escaparse pero mi presencia no los dejó</p>
--	--	--

NOS SENTIMOS BIEN CUANDO DECIDIMOS O RECLAMANDO PARTICIPAR(TALLER DE NIÑOS ASI VEMOS LA PARTICIPACION)		
PROPUESTAS DEL DOCENTE	PARAMETROS Y CONDUCTAS NORMATIVAS	CONDICIONAMIENTO FRENTE A LA FIGURA DEL ADULTO
<p>CRIS</p> <p>LUZMA</p> <p>la profe me dice como hacer las actividades(1)</p> <p>a profe nos dice (1)</p> <p>LILI</p>	<p>CRIS</p> <p>que la profe no quiera mandarnos (2)</p> <p>la profe si nos deja ir, pero toca ir rapidito y no jugar con el agua (2)</p> <p>: y actividades que la profe manda mucho, hasta que nos vamos para la casa(2)</p> <p>haciendo tareas y todo lo que la profe diga (1)???? (2)</p> <p>y haciendo mucho caso (2)</p> <p>y hacer caso a lo que nos manden todos los profes y los papas(2)</p> <p>porque ella, es la que nos dice como tenemos que hacer la tarea y es la que siempre quiere mandar a todo.(2)</p> <p>pero la profe nos manda y nos llama cuando hay que hacer la tarea y nos recuerda que trabajemos juiciosos y rapidito, nos dice niños hay que hacer la tarea bien para que sea muy bonita. (2)</p> <p>LUZMA</p> <p>Si, pero a veces no(2)</p> <p>Prestando atención y haciendo lo que la profe lo ponga a uno.(2)</p> <p>pero si no hemos terminado la tarea no podemos salir (2)</p> <p>o lo que diga la profe(2)</p> <p>: lo que diga la profe, (2)</p> <p>porque tenemos que hacer tareas(2)</p> <p>LILI</p> <p>2pero si no tenemos que hacer tareas,</p> <p>2 J.Y -A veces nos dice que hacer y no nos deja</p> <p>2 S.R La profe a veces regaña cuando todos gritamos, pero siempre es amable</p> <p>2pero J (JY) no la pide y a veces la profe no lo deja hablar por no pedir la palabra,</p> <p>2 J.Y, N.U, S.R en el salón manda la profe!</p> <p>2 NU, pero las profes son las que tienen que mandar algunas son bravas</p> <p>2 JY. Aunque a veces queremos hacer cosas cómo jugar y no podemos porque nos toca hacer tareas y cosas así,</p>	<p>CRIS</p> <p>porque siempre todos los grandes nos regañan (3)</p> <p>porque ellos son muy mandones (3)</p> <p>la profe es la que manda, porque ella es grande y siempre los grandes son muy mandones y mi mami dice que toca ser juicioso y hacer lo que diga la profe y los papas. (3)</p> <p>pues porque es muy grande y toca hacer lo que ella quiera, porque ella nos dice, porque ella nos manda, porque nos acompaña. (3)</p> <p>porque la profe es la que tiene que mandar a los niños y toca hacer lo que ella quiera, así como si fuera mi mama pero de mentira y por eso toca hacer mucho caso. (3)</p> <p>la profe, porque ella es grande y quiere mandar como ella dice (3)</p> <p>LUZMA</p> <p>: Si nos dan la oportunidad de participar(3)</p> <p>: a veces opinar(3)</p> <p>LILI</p> <p>3 K. A Porque a veces está ocupada o porque estamos trabajando en tareas de libros o en los cuadernos,</p>

NOS SENTIMOS BIEN CUANDO DECIDIMOS O RECLAMANDO PARTICIPAR RELATOS DE VIDA

PROPUESTAS DEL DOCENTE	PARAMETROS Y CONDUCTAS NORMATIVAS	CONDICIONAMIENTO FRENTE A LA FIGURA DEL ADULTO
<p>CRIS</p> <p>LUZMA tradición(1) es la familia tradiciona(1), yo ya venia en ese ambiente de que hay que obedecer(1) preparando y haciendo el paso a paso(1) sin querer se enfrasca en eso por las mismas dinámicas de la institución(1)</p> <p>LILI recuerdo mucho que para mi fue traumático que no me dejaran participar en un baile, la profe me dijo que yo no. ¿porque? no se, no me acuerdo. también hay muchas otras cosas impuestas aun hay cosas que decido sin consultar con ellos con la excusa de que el tiempo apremia, en el aula no siempre.</p>	<p>CRIS mi mama siempre fue la que le daba a uno instrucciones (2) en ese tiempo como que no lo dejaban participar a uno mucho pues lo de participar uno en clase lo normal que haga una exposición y era obligado no era si uno queria o no osea era impositivo entonces yo fui educada bajo esas medidas, a mi nunca me dijeron es que si quiere o no quiere sino simplemente esto es lo que van a hacer y punto entonces no que recuerde alguna situación en la que yo haya podido decidir no. (2) definitivamente los espacios de participación son minimos (2) coordinación es solamente la directriz que se de y punto, no hay manera de que tú puedas ni siquiera organizar una actividad diferente a lo que ya tienen como previsto, ahí entonces no hay espacios de participación en ese colegio (2) entonces era solamente lo que ella dijera y punto (2) pues ahí van ligadas muchas otras cosas o situaciones que están sujetas a la norma o parámetros, pues a veces tienes que empezar a hacer otra cosa, que te están exigiendo para ya y</p>	<p>CRIS Bueno si hablamos de participación en mi familia yo creeria que como niña, nunca participé en cuanto a toma de decisiones y eso, no, no recuerdo ningún evento en el que haya sido participe o que tuviera que tomar una decisión frente a algo, siempre esos asuntos lo asumian mis padres o los adultos, uno solo debia hacer caso y ya, eso era algo que ya estaba escrito (3), uno expresamente hacia lo que tenia que hacer, lo que le dijeran los papas y punto uno no podia decir ni si, ni no, sino cumpla y ya. (3) otra cosa que tenia mi mamá era que algo que hacia uno mal lo amenazaba con mi papá (3) no haberle dado a uno esa oportunidad de participar o defenderse prácticamente verbalmente de lo que ha pasado de lo que habia ocurrido en una situación particular si lo lleva a uno como a tener muchos sentimientos ahí guardaditos y todo por tenerle temor a los grandes, siempre le enseñaron a uno eso (3) en mi crianza, creo que influyo mucho la época, la tradición, creo yo, que ese tipo de crianza fue la de todas las familias que vivian en el campo, fue como criaron a mis padres e igual ellos así</p>

	<p>tienes que decirle al niño dejamos para otro día siéntete, le corta uno lo que él está diciendo y las alas para participar. (2) si definitivamente no, a veces no permito la participación (2) creeria que, que le permitieran hacer a uno su práctica pedagógica de una manera libre espontanea (2)tienes que pedir permiso no te puedes salir de los espacios simplemente tienes que ejecutar lo que está en el horario y punto entonces lo que realmente condiciona eso es la decisión de coordinación (2)</p> <p>LUZMA pues mi hermano toma como la autoridad(2) nosotras simplemente obedeciamos(2) yo pienso que nula y escasa(2) él era el que ordenaba él era el que demandaba (2) , no hay decisión de ninguna manera(2) debiamos obedecer, obedecer y obedecer pase lo que pase(2) cosa totalmente autoritaria por las monjas(2) le cambiaria a mi practica que nos quitaran tanto formato(2) espacios de participación pero pleno no (2)</p> <p>LILI pensaba que mis opiniones y lo que hacia eran actos de rebeldia y que queria mandar más que ella usaba el maltrato fisico con el ánimo de controlarme. por que yo soy su mamá y yo mando. decia que yo era incontrolable que era muy rebelde que era necia que no hacia caso y que siempre queria llevar la contraria. queria obligarme a hacer cosas que yo no queria hacer o ir donde yo no queria ir,</p>	<p>también me criaron. (3) creo que lo hacian para mostrarse fuertes y que uno les tuviera miedo, era como si así uno los respetara más, creo yo, que era lo que ellos creian. (3) creci creyendo que debia hacerle caso, porque como los grandes siempre eran los que daban órdenes y eso era lo que se veia en casa, ni modos. (3) empieza como a salirle todo eso tradicional que uno trae todo lo de la cultura de la que uno viene la que trae amarrada allá de la familia (3) seguir alimentando el temor, miedo de enfrentar o defender su postura frente a un adulto, al menos hasta el bachillerato (3) pero aquel temor a hacerlo, aquel miedo que no hablara bien, que no me expresara bien, a comparación de los otros, era algo tenaz, quizá por eso poco participaba o participaba en lo que me tocaba (3) pero si hay una que otra actividad donde o en la que se permite que los niños hagan o no hagan o mejor decidan, aunque es preciso reconocer que regularmente también esta mediada por mi postura, en mi practica pedagógica veo que uno limita mucho al estudiante y espera que ellos hagan lo que uno cree que está bien, entonces, por ejemplo, siempre uno esta como mirando que el dibujo lo colorean de la mejor manera pero puede ser que para el niño la mejor manera sea dejarlo por partes pero uno quiere y pretende que le quede perfecto porque ya tiene la mirada de adulto y cree que un dibujo o grafia de niño le falta algo para que se parezca a algo, entonces uno siempre quiere ponerle su sello de adulto y como que tucharle la creatividad e interés del niño (3)</p> <p>LUZMA</p>
--	---	---

	<p>2decía que era una falta de respeto llevarle la contraria.</p> <p>2Prácticamente la que mandaba en la casa era mi mamá</p> <p>2todo era o por las buenas o por las malas si o si, si no hacíamos caso con regaños entonces con correa o con lo que fuera.</p> <p>2se iba con la correa y en vez de preguntar qué había pasado solucionaba con correa</p> <p>2al principio no aceptaba las cosas, pensaba que yo tenía la razón y no más</p> <p>2creo que los adultos aún no estamos preparados para esto pues creemos que somos los que mandamos.</p> <p>2 A veces te dicen tantas cosas que no puedes o no debes hacer.</p> <p>2nuestro papel de adulto no debería opacar o acabar el de la infancia con reglas que nosotros mismos nos hemos inventado, los niños cómo tal tienen sus propias reglas, hacen sus propias construcciones del mundo y pueden participar en tomar sus propias decisiones en lo que tiene que ver con ser niño.</p> <p>2 hay momentos en que se vuelve abrumador porque hay tantos requerimientos de lo académico de cosas que vienen de coordinación, de rectoría, de formatos, que hacen que ahí no haya un equilibrio y se dañe el momento participativo o se restrinjan esos espacios.</p> <p>2 En primera infancia no creo que se pueda lograr ese ejercicio pleno por que siempre hay cosas que los adultos queremos controlar o que consideramos más importantes</p>	<p>o sobre todo mis hermanos mayores hubieran intervenido o hubieran participado en esas decisiones(3)</p> <p>mi hermano mayor tomaba las decisiones,(3)</p> <p>no había el espacio para yo puedo opinar yo quiero decidir a(3)</p> <p>uno hacia las cosas porque en si lo decía él no porque uno lo decidiera.(3)</p> <p>tenemos como ese temor no decidíamos, obedecíamos.(3)</p> <p>demasiado autoritarias (3)</p> <p>muy poco cariñosas(3)</p> <p>mi hermano que era el que decide por nosotros(3)</p> <p>vulneraron todos mis derechos porque yo no pude opinar(3)</p> <p>porque en la normal pues tocaba o tocaba allá no había otra decisión(3)</p> <p>ese proceso de formación prácticamente fue impuesto (3)</p> <p>. No, yo nunca decidí, no fue mi elección (3)</p> <p>LILI</p> <p>3crecí viendo que la que imponía las cosas en la casa era mi mamá</p> <p>3a la gente no le gusta la extrema sinceridad y más de un niño.</p> <p>3habían profesores represivos como todo que castigaban y decía como hacer las cosas o cómo se debían hacer</p>
--	---	--

NOS SENTIMOS BIEN CUANDO DECIDIMOS O RECLAMANDO PARTICIPAR (DIARIO DE CAMPO)		
PARTICIPACION ABIERTA DESDE EL INTERES DEL NIÑO	PROPUESTAS Y/O EXIGENCIA DEL NIÑO	INCIDENCIA DE LA PI EN LAS PRACTICAS ESCOLARES
<p>1se recogieron los aportes, ideas previas y aquello que querían conocer sobre los dinosaurios.</p> <p>1MM, SC, GH y EE tomaron el liderazgo para hacer solos las actividades de rutina.</p> <p>1todos se sentaron donde eligieron.</p> <p>1todos estuvieron de acuerdo excepto LT y SR.</p> <p>1LT no quiso</p> <p>1estos niños y niñas cuando quieren decir algo por lo general me llaman y me hablan al oído.</p> <p>1 ¿no participar o no hacer parte de un grupo, es de igual manera participar?</p> <p>1me permiten proponer actividades.</p> <p>1buscan la manera de establecer conversaciones conmigo.</p> <p>1comenzaron de manera espontánea a hablar de lo que habían hecho el fin de semana y otras cosas</p> <p>1se encargó de explicarles por iniciativa propia a los demás quien era, así no le preguntaron.</p> <p>1algunos comentarios se quedan en lo que comentan entre ellos.</p>	<p>2 NU me dijo que quería que organizáramos un acto para los papás.</p> <p>2pidieron que les colocara los videos de canciones de dinosaurios.</p> <p>2me pidieron que les colocara la película.</p> <p>2ayudándoles a planear y desarrollar lo que ellos proponen.</p> <p>2ellos esperan que sus propuestas se lleven a cabo de manera inmediata.</p> <p>2este grupo igual protesta ante lo que no le parece, están acostumbrados a que se negocien las actividades.</p> <p>2quieren que los escuche a todos.</p> <p>2AB comenzó a protestar a decir que era una aburrida y los demás lo siguieron.</p> <p>2varios dijeron que la idea no les gustaba mucho; JY, SC, EE, AB, animaron a otros a protestar por eso.</p> <p>2ellos decidieron que los equipos para la búsqueda del tesoro se realizarían con pimpones de colores.</p> <p>2EE me hizo prometer que terminaríamos luego del descanso.</p>	<p>3la actividad de la búsqueda del tesoro fue propuesta por los niños.</p> <p>3 cosas que entre ellos y yo comenzamos a planear.</p> <p>3hay niños y niñas que sus opiniones surgen espontáneamente de conversaciones con otros niños y niñas fuera de las asambleas y se captan solo si se corre la suerte de pasar o estar cerca de ellos y escucharlos.</p> <p>3estábamos discutiendo por qué actividad reemplazarla.</p> <p>3todos buscaron a JY que es quien ya lee el código alfabético para que les leyera, fue algo que se les ocurrió a ellos.</p> <p>3entre todos propusieron nombres para el conejo y se eligió por votación el de Pikachu.</p> <p>3Entre todos se eligió quien se llevaría al conejo a casa</p> <p>3los capitanes elegidos fueron desbancados por otros que tomaron el control del grupo.</p> <p>3esto igual ellos ya lo han hecho parte de la dinámica.</p> <p>3ellos mismos toman decisiones al respecto.</p>

NOS SENTIMOS BIEN CUANDO DECIDIMOS O RECLAMANDO PARTICIPAR (TALLER DE NIÑOS ASI NOS VEMOS LA PARTICIPACIÓN)		
PARTICIPACION ABIERTA DESDE EL INTERES DEL NIÑO	PROPUESTAS Y/O EXIGENCIA DEL NIÑO	INCIDENCIA DE LA PI EN LAS PRACTICAS ESCOLARES
<p>1SC dijo: pues la verdad deberíamos escoger a SGR porque fue la que mejor se comportó y no metió la pata en ningún momento; finalmente la mayoría votó por ella.</p> <p>1MR y HGH propusieron jugar a la tienda</p> <p>1le preguntó a mi sobrina si le podía ayudar a limpiar el salón para poder sacar a Pikachu, lo limpiaron juntos y dejaron al conejo fuera de su jaula</p> <p>2YT me preguntó que si podía trabajar en el piso lo del libro le dije que si y varios se acostaron junto a él con sus libros a realizar la actividad.</p> <p>1encontraron con ella puntos en común de situaciones que también habían vivido y comenzaron una conversación, los dejé que hablaran entre ellos.</p>	<p>2SC propuso que los que se llevaran al conejo eligieran a los candidatos para votar por ellos.</p> <p>2encontré un cuento que les había llevado hace un tiempo; MR pidió que lo leyera.</p> <p>2JG dijo que este primer tiempo era muy chiquito para jugar yermis que lo hiciéramos después del descanso,</p> <p>2SG pidió que les mostrara los dibujos, les mostré reconstruyendo el cuento con ellos a partir de las imágenes.</p> <p>2me enviaron una foto al wsp por petición de ella</p> <p>2 SC propuso hacer un circuito de equilibrio y colocar en él el trampolin, todos ayudaron a organizarlo.</p> <p>1se ubicaron algunos con sus amigos otros simplemente se sentaron en un puesto y esperaron a ver quién llegaba a la mesa,</p> <p>2me pidió que le preguntara la hora en su reloj y le dijera cuanto tiempo le faltaba para poderlo ver, así lo hicimos todo el día.</p>	<p>3van adquiriendo mayor confianza para proponer acciones, preguntan más, intervienen más e interrumpen más.</p> <p>3MR, SC y SGR decidieron organizarse para darle de comer al conejo durante el día, limpiarle la jaula y sacarlo a tomar el sol, AJ, EE, SC y MR propusieron que lo lleváramos a la ludoteca,</p> <p>3EE y AA se le acercaron para escuchar su idea y comenzaron a convocar a varios niños y niñas, otros decidieron jugar a otra cosa muy diferente, pero cuando la tienda estuvo organizada, se acercaron a jugar a comprar.</p> <p>3se hizo la elección de quien se llevaría al conejo, los niños que se lo han llevado propusieron un candidato que hubiese respetado las reglas del curso durante el día, de entre ellos se votó y la mayoría de votos los obtuvo AA.</p> <p>3me he dado cuenta que los niños y niñas se muestran más felices cuando sienten la confianza y seguridad de participar, de opinar, de proponer y que todo esto se cumpla o se haga realidad.</p> <p>3ellos ya están acostumbrados a tener un espacio para dialogar sobre diversos temas por lo cual siempre buscan la manera de contar y proponer cosas.</p>

NOS SENTIMOS BIEN CUANDO DECIDIMOS O RECLAMANDO PARTICIPAR (RELATOS DE VIDA)		
PARTICIPACION ABIERTA DESDE EL INTERES DEL NIÑO	PROPUESTAS Y/O EXIGENCIA DEL NIÑO	INCIDENCIA DE LA PI EN LAS PRACTICAS ESCOLARES
<p>1MM le dijo hagamos una tienda vendamos fichas de rompecabezas y comenzaron a jugar</p> <p>1LT con su hermano YT le cambiaron el papel a la jaula sin preguntar nada y sin que nadie se los dijera, de paso aprovecharon y sacaron al conejo</p> <p>1la posibilidad de que espontáneamente lancen comentarios, o me digan sin miedo cosas que a otros profesores les ofendería.</p> <p>1AA en voz alta les dijo a todos: un aplauso para LT porque está trabajando superbién y todos aplaudieron</p> <p>1AA EE y SC son los que lideran estas acciones y los demás los siguen.</p> <p>1-Un niño me hizo la siguiente pregunta ¿Existe el diablo?</p> <p>1los niños observan las carteleras de los candidatos a personeros del colegio Fernando Soto Aparicio</p> <p>1hay una participación directa de cada niño a elegir libremente</p> <p>1Algunos niños expresaban abiertamente sus opiniones y contaban sus experiencias</p> <p>1En este espacio ellos decidieron que hacer y cómo hacer</p>	<p>2JY; JG, VV, AA, SC, me preguntaron que si podían seguir con las Tablet pues habían tenido poquito tiempo AB dijo hay siii no sea malita, les dije listo</p> <p>2 JY se me acercó y me dijo y al fin para cuando lo de la ida al cine, le dije acuérdate que quedamos el lunes que tenemos ludoteca</p> <p>2luego de ir al baño y hacer la rutina de rondas, ellos iban proponiendo la canción que querían cantar</p> <p>2oye y cuando vamos a hacer todo lo que está pendiente, y ¿podemos seguirlo haciendo cada semana? Preguntó AA.</p> <p>2¿Podríamos comenzar el lunes también dijo SC, listo para el lunes apuntado dije.</p> <p>2AB dijo y el jueves entonces jugamos a la lleva</p> <p>2EE me preguntó que si podían jugar en el salón les pregunté y ¿a qué jugarían? pues con rompecabezas, juguetes, plastilina dijo AB, KH y con las fichitas, VV y con mis muñecas que traje</p> <p>2EE preguntó que si podíamos jugar a la lleva</p>	<p>3me di cuenta que a medida que volvemos a jugar yermis ellos entienden más la dinámica del juego y se apropian de él, buscan maneras de organizarse, pero les gusta que juegue con ellos de ahí la invitación de "juguemos a".</p> <p>3Cuando a los niños y niñas se les permite participar, proponer tomar decisiones, estas dinámicas se van incrementando y ellos las reclaman, se apropian de la palabra muchas veces, opinan de manera cada vez más natural y adquieren confianza para exigir cosas.</p> <p>3considero que el futuro de la escuela realmente depende de nuestro papel como docentes. Como lo asumimos, cómo nos relacionamos con los niños y cómo entendemos su participación y protagonismo de manera que esta se construya juntos y que repercuta en lo que se hace con ella</p> <p>3la mayoría eligió a SR, quien sonrió, todos lo abrazaron, su postura corporal cambió se puso más erguido como si expresara seguridad, actitud de ganador, a partir de ese día se relacionó mejor con todos incluso conmigo.</p> <p>3saben que tienen un espacio para deliberar, reclamar y opinar y de una manera u otra no dejan que pase el día sin hacer uso de él.</p> <p>3de manera autónoma se están organizando</p> <p>3se sienten con la propiedad de decidir qué y cómo hacer las cosas.</p> <p>3he propiciado lo que propusieron mis estudiantes.</p>