

El aula de primera infancia ambiente promotor de participación infantil. Estudio de caso

Beatriz Helena Herrera Lozano

Jhonny Morales Sánchez

Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de Magíster en Desarrollo
Educativo y Social

DIRECTOR

Patricia del Pilar Briceño Alvarado

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
Bogotá, D. C.
2018

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Realizando lo imposible</i>	1 FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 161	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional- Biblioteca Central
Título del documento	El aula de primera infancia ambiente promotor de participación infantil. Estudio de caso
Autor(es)	Herrera Lozano, Beatriz Helena; Morales Sánchez, Jhonny
Director	Briceño Alvarado, Patricia del Pilar.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. p. 162
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE
Palabras Claves	Participación, primera infancia, contexto escolar, practicas pedagógicas.

2. Descripción
Tesis de grado que caracteriza las prácticas y estrategias pedagógicas implementadas por un grupo de docentes de primera infancia, en la IED Clemencia de Caycedo de Bogotá D.C. a fin de comprender de qué maneras, desde la escuela, es posible promover la participación infantil. El análisis de los resultados evidencia la importancia del reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, quienes están en la capacidad de aportar en la toma de decisiones frente a las situaciones que les afectan.

3. Fuentes
Ariès, P. (1987) El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen. Madrid: Editorial Tauros. Bronfenbrenner, U. (1987). La Ecología del Desarrollo Humano: Experimentos en Entornos Naturales y Diseñados. Barcelona: Paidós. Bustelo, E. (2005). Infancia e Indefensión. Revista Salud Colectiva. 1 (3), pp. 253-284. Documento recuperado de: http://www.scielo.org.ar/pdf/sc/v1n3/v1n3a02.pdf Castañeda, E. y Estrada, M (2012). Lineamiento de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia. Documento base para la discusión de

lineamientos. Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia. Colombia.

Hart, J. (2004), Children changing their world: Understanding and evaluating children's participation in development, PLAN International Working.

Lansdown, G. (2005) ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afecta. Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano, No 36s. Fundación Bernard van Leer. La Haya, Países Bajos.

Tonucci, F. (1996). La Ciudad de los Niños. Buenos Aires: Losada

Trilla, J. y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. Revista de educación, 356, pp. 23-43.

4. Contenidos

Introducción

En la introducción de la investigación se describen aspectos fundamentales de la problemática a abordar, donde se realiza una breve descripción en relación a las tensiones generadas por la implementación de la perspectiva de los niños como sujetos de derecho. Se evidencia cómo el discurso y la práctica están distanciados, y de qué manera la perspectiva de derechos ha descolocado al adulto en la relación con los niños y las niñas.

Objetivo general:

Identificar y comprender las estrategias y prácticas pedagógicas de seis docentes de primera infancia, de la IED Clemencia de Caycedo de la Jornada de la Tarde, orientadas a configurar el aula como ambiente promotor de participación infantil.

Objetivos específicos

1. Identificar las estrategias, roles, relaciones y actividades que se dan entre estudiantes y docentes en el aula.

2. Comprender cómo las estrategias, roles, relaciones y actividades que se presentan en el aula de Primera Infancia, contribuyen a la promoción de la participación infantil.

Metodología.

Se realiza una investigación de tipo cualitativo, más específicamente un estudio de caso el cual ofrece la posibilidad de ahondar en las dinámicas y características de una situación particular. A fin de garantizar la objetividad del análisis de la información se surten los siguientes momentos: planteamiento del problema, revisión de la literatura, obtención de los datos, transcripción de los datos, análisis global y profundo de los mismos y conclusiones.

Referentes conceptuales.

Se analizan las posturas de diversos autores en relación a temas como la primera infancia, donde el trabajo de Philippe Aries tuvo gran relevancia. Así mismo, en relación a la importancia de la promoción de la participación en la infancia el trabajo de autores como Gerison Lansdown, Francesco Tonucci y Roger Hart fueron relevantes. El Modelo Ecológico propuesto por Urie Bronfenbrenner permite comprender, desde lo teórico, la manera en que los diferentes sistemas a los que pertenecen los individuos se afectan entre sí y pueden ser modificados.

Análisis de experiencias.

La información analizada se ordenó y clasificó de manera que cada fuente tiene un código que la identifica y permite remitirse a la misma en caso de ser necesario. Se diseñó una matriz que permitió organizar la información relevante por categorías, de manera que, fuese posible el análisis de datos y la construcción de resultados. La contrastación con la literatura se realizó con los datos incluidos en la matriz de trabajo

Conclusiones.

Se generan las conclusiones respectivas de la investigación y se formulan preguntas para posibles investigaciones futuras, relacionadas con las prácticas de los docentes que promueven la participación infantil.

5. Metodología

Este informe corresponde a una investigación de tipo cualitativo, dado que tuvo como propósito realizar una interpretación del fenómeno de la participación infantil en el ámbito escolar con base en el análisis de las experiencias y dinámicas de relación en la perspectiva de los actores, permitiendo la posibilidad de identificar categorías emergentes, que se obtienen del análisis de los resultados, las cuales también aparecieron en esta investigación. Se trabajó con tres docentes de planta de la Secretaría de Educación de Bogotá y tres Docentes de apoyo pertenecientes al proyecto Jornada Extendida y 51 estudiantes de los grados jardín y transición de la jornada de la tarde de la IED Clemencia de Caycedo. Con algunos padres de familia y estudiantes se llevaron a cabo entrevistas en las que se indagaba por sus percepciones en relación a la participación infantil.

6. Conclusiones

Desde la perspectiva de la participación como impulsora del desarrollo del niño y la niña, es posible afirmar que el aspecto relacional tiene gran impacto. El ambiente en las aulas de primera infancia del colegio Clemencia de Caycedo está basado en el trato respetuoso hacia los niños y las niñas, reconociendo en ellos saber sobre sí mismos y sobre las situaciones que les afectan. El diálogo, la expresión emocional y la comunicación juegan un papel central en la cotidianidad. Se materializa en esta experiencia en aspectos tales como la escucha activa, donde los docentes se ponen a la altura de las niñas para hablar con ellas; manejan un lenguaje claro y sencillo en la comunicación; desarrollan juegos, actividades artísticas y deportivas como elementos clave para comunicarse con ellas. Esto redunda en mayor seguridad de las niñas para expresar lo que sienten, apropiarse del espacio y cultivar mejores relaciones con sus compañeras y con los docentes.

Elaborado por:	Herrera Lozano, Beatriz Helena; Morales Sánchez, Jhonny
Revisado por:	Briceño Alvarado, Patricia del Pilar.

Fecha de elaboración del Resumen:	16	08	2018
--	----	----	------

Contenido

Introducción	8
Problema	10
Descripción de la situación problemática	10
Antecedentes	11
La familia como ambiente de construcción de ciudadanía en primera infancia: un estudio de caso	12
Derecho a la participación desde la gestación	13
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	14
La Ludoteca como escenario de participación en primera infancia	15
Las representaciones sociales de participación en la primera infancia en el contexto de los jardines infantiles privados de la localidad de Suba	17
Las representaciones e interacciones pedagógicas de agentes educativos, en torno a la manera en que se puede hacer efectivo el derecho a la participación en los niños de primera infancia	19
Pregunta de investigación	20
Justificación	20
Objetivos	24
Objetivo general	24
Objetivos específicos	24
Marco conceptual	25
Infancia	25
Participación	33
Participación y escuela	42
Prácticas pedagógicas	52
Ambientes	54
Relaciones de poder	57
Marco Contextual	59
Contexto de la localidad	59
Reseña histórica de la institución	60
Proyecto Educativo Institucional (PEI)	63
Acuerdos de trabajo para el Ciclo Inicial	65
Impronta del ciclo inicial	66
Intenciones, Objetivos y Propósitos para el Ciclo Inicial	67
Perfil de la docente clemencista de primera infancia	68

Estrategias pedagógicas para el ciclo inicial	69
Proyectos de Aula	70
Rincones	71
La Asamblea	71
Acuerdos	72
Reflexiono, ofrezco disculpas y realizo un actor reparador (ROA)	72
El uso de los ambientes y la relación con los cuerpos	73
Proyecto Jornada Completa	74
Proyecto “Los tesoros que habitan en mí”	76
Metodología	80
Participantes	83
Descripción de los participantes	83
Técnicas e instrumentos de recolección de información	85
Observación no participante	85
La entrevista	86
Grupos Focales	86
Categorías de Análisis	87
Espacios de participación	88
Estrategias para la participación	88
Relaciones de poder	88
Rol de los participantes	89
Análisis de la información	89
Resultados y Análisis	91
Espacios de participación	91
Estrategias para la Participación	103
Relaciones de poder	114
Rol de los participantes	120
Conclusiones y Recomendaciones	127
Referencias	136
Apéndices	147

Tablas

Tabla 1 Matriz empleada para el tratamiento de la información	90
---	----

Figuras

Figura 1 Muestra actividad de campamento en el aula.....	95
Figura 2 Muestra una exposición del proyecto.	96
Figura 3 Muestra asambleas realizadas en el patio del colegio. Tema específico cuidado del ambiente.....	100
Figura 4 Muestra actividad propuesta para las niñas, dos estudiantes deciden realizar lectura y no participar.	102
Figura 5 Cuando las niñas están solas alguna asume el liderazgo.....	105
Figura 6 Clases al aire libre	106
Figura 7 Lectoescritura en otros escenarios y con otros elementos escolares.	108
Figura 8 Acto reparador a través del abrazo	109
Figura 9 Proyecto de aula “soy mujer puedo ser”.....	110
Figura 10 . Proyecto profesiones.	111
Figura 11 Las Niñas en su rol de profesoras.....	112

Apéndices

Apéndice 1 Relación de informantes.....	147
Apéndice 2 Relación de madres de familia participantes.	148
Apéndice 3 Relación de estudiantes Participantes.....	148
Apéndice 4 Relación de estudiantes Participantes Jardín.	148
Apéndice 5 Relación de estudiantes Participantes Transición 1.....	149
Apéndice 6 Relación de estudiantes Participantes Transición 1	149
Apéndice 7 Ejemplo Consentimiento Informado.....	150
Apéndice 8 Matriz de análisis de datos	151

Introducción

Este trabajo resulta de analizar una experiencia de promoción de participación infantil en el aula de primera infancia a fin de comprender de qué manera es posible que la escuela contribuya a la construcción de relaciones diferentes, más democráticas y respetuosas con los niños y las niñas. Para ello se realiza una revisión de la literatura respecto del tema participación infantil que constituye el contexto del objetivo propuesto. Adicionalmente, se revisan aportes teóricos de diversos autores en relación con los conceptos de niñez, escuela y prácticas pedagógicas, elementos clave para intentar comprender la experiencia de los docentes de primera infancia que se interesan por el tema de la participación.

A partir de la perspectiva cualitativa y a través del estudio de caso se indaga sobre una experiencia particular de manera que sea posible la comprensión del fenómeno de interés. A fin de obtener un panorama amplio se recopila información de diferentes actores involucrados en la experiencia, para ello se utilizan entrevistas semiestructuradas, grupo focales y observaciones de las dinámicas grupales. Los resultados se analizan a la luz de los aportes teóricos de autores como: Urie Bronfenbrenner, Gerison Lansdown y Bárbara Rogoff quienes han hecho contribuciones importantes respecto de la comprensión del universo de los niños.

Finalmente, se exponen las conclusiones en las cuales el tema de las relaciones y estrategias que se pueden implementar en el aula de primera infancia cobra relevancia puesto que, de ellas

depende en gran medida la configuración de ambientes de participación en primera infancia. Es importante destacar que la calidad de las relaciones y de la comunicación que se establece entre niños, niñas y adultos tiene un fuerte papel en la promoción de la participación infantil, y que el rol del adulto como acompañante y guía es fundamental en la vivencia de la misma.

Problema

Descripción de la situación problemática

El reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derecho, como actores en la construcción de la realidad, es relativamente reciente; el fuerte arraigo en la cultura de concepciones de los niños como algo inacabado, adultos en miniatura o necesitados de protección, genera en lo cotidiano una contradicción o tensión latente entre el discurso que, por un lado, propone reconocer a los niños en su particularidad y promover el ejercicio autónomo de sus derechos y por otro, una realidad en la que se siguen entablando relaciones con ellos desde un mirada de proteccionismo e invalidación.

Desde la promulgación de la Convención de los Derechos del Niño en 1989, se viene reconociendo, cada vez más, la importancia de la promoción de la participación infantil porque, al establecerla como derecho se insta a los Estados a generar estrategias que permitan hacer de esta una realidad. En relación con ello, el artículo 12 de dicha Convención menciona “el derecho que tienen los niños y las niñas a expresar su opinión en los asuntos que los afectan y a que se les tenga en cuenta” (UNICEF, 1989, p. 14); sin embargo, existen dificultades para materializar la participación de los niños y niñas referidas, entre otras cosas, a las concepciones de niñez, a las relaciones de poder, al valor que se otorga a sus aportes y a las estrategias que se implementan para comunicarse con ellos.

En relación con las niñas de primera infancia, la situación es aún más llamativa en tanto que, al ser las de menor edad en la institución y por no dominar el proceso lecto-escrito son excluidas de las votaciones para elegir representante estudiantil, así que la posibilidad de decidir

quién las representa queda restringida; sólo hasta que llegan a tercer grado de básica primaria les es otorgado el derecho al voto; estas situaciones: la baja participación de las estudiantes, su escaso interés por propiciar espacios de participación evidenciado en la no asistencia a la reuniones convocadas por la representante estudiantil donde sólo el 30% de las convocadas va, la imposibilidad de las estudiantes de jardín a tercero para participar en las elecciones, entre otros, generan el cuestionamiento en torno a cómo lograr que la participación de las estudiantes sea, por un lado, más activa y por el otro, accesible a todas sin importar su edad. Cobra relevancia la educación para la participación, proceso que va más allá de la elección del representante estudiantil y que busca, desde temprana edad, garantizar la posibilidad de ejercer el derecho a participar, en principio en la toma de decisiones que les afectan en su entorno próximo, el aula; de manera que esta participación se pueda extrapolar a otros escenarios, colegio, familia, amigos.

Antecedentes

Con el interés de conocer qué se ha investigado en torno al tema de participación en Primera Infancia se realizó una búsqueda en bases de datos que permitió indagar por investigaciones relacionadas con el tema. De esta manera fue posible establecer un punto de partida e identificar elementos importantes que otras experiencias de investigación en este campo han visibilizado. Como resultado, se seleccionaron varias investigaciones, la mayoría de ellas, centradas en la familia como primer escenario de participación infantil, por ello, se decidió contrastar algunos de los hallazgos arrojados por estas con el ambiente de la escuela en tanto este se constituye como el segundo gran entorno de participación.

La escuela es el segundo espacio fundamental para potenciar la participación en los niños y jóvenes (...) los objetivos formativos de las instituciones educativas,

principales agentes socializadores del Estado, se centran fundamentalmente en torno a unos valores de estabilidad y defensa de la democracia. (Cruz y Hernández, 2008, p. 30).

Es importante resaltar que este escenario permite a los niños compartir saberes, enraizados en la cotidianidad familiar, vivenciar experiencias con pares, reconocer y desarrollar intereses y apropiar el mundo y la realidad social; la escuela se constituye, entonces, en el lugar de aparición y coexistencia de lo diverso, novedoso y diferente. Se seleccionaron las siguientes experiencias de investigación:

La familia como ambiente de construcción de ciudadanía en primera infancia: un estudio de caso

Esta investigación realizada por Ramírez, Pérez y Ucrós (2012) pretendió dar cuenta de las dinámicas de una familia de Bogotá en torno a la construcción de ciudadanía de un niño de primera infancia. Para ello, se llevó a cabo una recopilación teórica en relación con temas como familia, ciudadanía y representaciones sociales. Por medio del estudio de caso, las autoras ahondaron en la noción de participación como base de la ciudadanía identificando algunas dinámicas y prácticas que la pueden favorecer; consultar la misma resulta pertinente en la medida en que contribuye al reconocimiento de prácticas promotoras de participación infantil donde se resalta el papel de los adultos significativos como mediadores y posibilitadores de espacios para el desarrollo de la misma.

Derecho a la participación desde la gestación

Este libro de Restrepo y Quiroz (2011), aborda el tema de la participación infantil desde la perspectiva del niño como sujeto de derechos, plantea la familia como primer escenario de participación y puntualiza en la necesidad de reconocer a los niños como sujetos activos en la vida social; ello implica una concepción de la participación como derecho inalienable del ser humano y que, por ende, debe ser reconocido en todo momento de su vida. Los autores cuestionan el adulto-centrismo bajo el cual se han llevado a cabo las intervenciones sobre infancia validadas desde la perspectiva del niño como “menor”. Instan a buscar otras maneras de interactuar con los niños basadas en la reconstrucción de sus relaciones con la familia y con su entorno. Destacan la infancia y la participación como una construcción social y por ende se pretende comprender qué elementos entran en juego en una comunidad en particular a fin de hacer aportes a la comprensión de la posibilidad de participación infantil aún antes de la adquisición del código lingüístico. Adicionalmente, se realiza una propuesta educativa para abordar con familias el tema de la participación infantil, la cual contempla una serie de momentos orientados a promover dicha participación dentro de la familia.

Por medio de encuentros familiares se abordan temas como pautas de crianza, concepción del niño como sujeto de derechos y vivencia de su participación. De esta manera, se pretende construir caminos que conduzcan a transformaciones en las concepciones tradicionales de infancia al tiempo que se generan estrategias particulares que permitan el ejercicio de derechos desde los lenguajes propios de los bebés como la lúdica y el afecto.

Los autores logran visibilizar diferentes maneras de participar de los niños en la familia. Indagan la concepción de la participación infantil como derecho y la de los niños como sujetos del mismo. La familia se concibe como el primero y más duradero escenario de socialización. De ahí la importancia de las relaciones que allí se establecen.

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

Paéz (2012) aborda el tema de la participación infantil desde los planteamientos de Francesco Tonucci (2009) quien propone rescatar la voz de los niños y niñas en la construcción de ciudad. La investigación tiene lugar en Bogotá, específicamente en la localidad de San Cristóbal; pretende comprender de qué manera es posible promover la participación de los niños y las niñas en las decisiones locales que les afectan. Para ello se implementa una serie de estrategias metodológicas como entrevistas, juegos y mapeos, orientadas a posibilitar la participación de los niños y niñas como miembros del consejo de la localidad. No se pretende que los niños solucionen las problemáticas de la localidad, sino resaltar la importancia de que participen en los procesos sociales que afectan el entorno; para ello se deben evidenciar las perspectivas de todos los actores que confluyen en él; por medio de la inclusión de sus puntos de vista en la toma de decisiones locales, de manera que la confianza en las instituciones y la probabilidad de participar en las mismas se verá fortalecida.

Entre las conclusiones más importantes se resaltan: hablar de participación infantil requiere pensar una sociedad diferente capaz de validar el saber y las experiencias de los niños en la construcción de ciudad. Resaltan la importancia de la formación. No basta con la voluntad

política de los gobernantes para incluir la visión de los niños en la planeación de ciudad; se requiere que los adultos encargados de acompañarlos en este proceso logren comunicarse con ellos efectivamente y captar sus puntos de vista.

Este informe resulta pertinente para nuestra investigación en tanto resalta la importancia de las relaciones entre adultos y niños desde un diálogo real de saberes que implica reconocer en el otro algo por aprender, al tiempo que insta a rescatar la voz de los niños en los diferentes escenarios en los que participan.

La Ludoteca como escenario de participación en primera infancia

Esta investigación tiene lugar en el barrio las Flores en Medellín, las autoras González y Vásquez (2011), se interesan por comprender la participación de los niños de Primera Infancia en el escenario institucional y público de las Ludotecas. Realizan un recorrido histórico y teórico por la evolución del concepto de infancia y primera infancia, evidenciando su transformación hasta el día de hoy, cuando se reconoce la importancia de esta etapa para el desarrollo individual y social. Esta investigación de corte cualitativo y hermenéutico se propone comprender las relaciones que se establecen entre los adultos (familia y ludotecarias), los niños y las niñas que se benefician de este espacio. Para ello, realizan entrevistas y grupos focales con diversos actores que convergen en este escenario; se realiza una lectura de sus concepciones en torno a las actividades y relaciones que tienen lugar en la ludoteca.

A partir de este trabajo las autoras logran identificar tres tipos de concepciones prevalentes en torno al escenario de la Ludoteca, “como espacio compensatorio en situaciones de vulnerabilidad social, como escenario que potencia el juego como estrategia de aprendizaje,

como escenario favorable para la interiorización de normas” (González y Vásquez, 2011, p. 44). Además identificaron tres tipos de relaciones que se dan entre los sujetos que allí convergen “La conservación de la vigilancia como idea fundacional de las instituciones infantiles, los encuentros mediados por la prescripción adulta que coartan la participación infantil, la programación episódica y estática que latiniza los procesos y mengua el interés infantil” (González, 2001, p. 65). Partiendo de la comprensión de los discursos y vivencias las autoras logran identificar factores que afectan y limitan la participación infantil, relacionados en su mayoría con la dificultad del adulto para ceder su posición de poder en la relación con los niños. Como factores que promueven la participación, destacan el poder del juego como medio de comunicación el cual, cuando no se relega a la autoridad adulta, posibilita la socialización de los niños. La ludoteca es un espacio propicio para la socialización de los niños en tanto se mueva bajo un paradigma que reconozca al niño, sus lenguajes y sus interacciones como válidas; implica reconocer la importancia de establecer relaciones de poder diferentes entre niños y adultos.

Este documento evidencia la necesidad de transformar el paradigma que aún reina en las intervenciones públicas, especialmente en lo referente al poder en las relaciones entre adultos y niños; la permanencia de la idea jerárquica del mismo coarta la posibilidad de construir escenarios reales de participación infantil.

Las representaciones sociales de participación en la primera infancia en el contexto de los jardines infantiles privados de la localidad de Suba

Los autores Cano, Rueda & Ríos (2008), indagan sobre el rol de las familias y las cuidadoras que favorecen actitudes, conocimientos y prácticas de participación infantil en primera infancia orientadas a la construcción de ciudadanía. Este trabajo describe la participación, no solo como el aprender a escuchar y tener en cuenta a los niños y las niñas, sino como el acto de reconocerles como sujetos de derechos, valorar su saber y validar sus puntos de vista.

Los autores enfatizan la importancia de promover la participación de los niños en la toma de decisiones que afectan la vida cotidiana y su desarrollo. Encontraron que existe una fuerte resistencia que puede ser comprendida a la luz de las representaciones sociales constituidas histórica y culturalmente que tradicionalmente invisibilizan a los niños. A fin de superar estas barreras se requiere de corresponsabilidad entre la familia, la escuela y todos los actores o instancias implicadas, que de una u otra forma realizan procesos educativos en primera infancia para garantizar las condiciones necesarias para el desarrollo de competencias y la apropiación de los deberes y derechos por parte de los niños.

Este estudio toma como referente a Hart (1993), quien reconoce a los niños y las niñas como sujetos activos, con criterio para argumentar, tomar e incidir en decisiones, identificar sus propias realidades, dar un significado a sus acciones desde el ejercicio de sus derechos y contribuir al beneficio personal y colectivo de sus entornos a partir de contextos facilitadores que promuevan su participación como sujetos políticos activos.

El documento evidencia cómo desde la normatividad se posiciona la participación de niños y niñas, y se les da el carácter de protagonistas de sus propias vidas, sujetos de derechos, desde las disposiciones legales, universales y obligatorias que los consideran sujetos activos y significativos en la familia, la comunidad y la sociedad. Esta postura controvierte la concepción del ejercicio de poder, según la cual el adulto, familiar o cuidador actúa como controlador y regulador del saber y del accionar de la vida cotidiana. Dicha relación asimétrica se explica como resultado de la existencia de representaciones sociales de la infancia basada en una perspectiva adulto céntrica abrigada por la noción que se tiene del menor como falta de conocimiento. Este es un imaginario erróneo, que restringe el actuar del niño como sujeto político; como consecuencia de estas representaciones, se llevan a cabo prácticas sociales en las que la toma de decisiones desiguales, afecta de manera negativa la posibilidad de ejercer el derecho a la participación y, por ende, su incidencia como actores sociales.

Para garantizar una participación genuina y transformadora, es necesario contar con condiciones favorables que propicien el reconocimiento de los niños y las niñas como parte de un proyecto de sociedad democrática e incluyente; que avalen sus capacidades y permitan que emerjan competencias individuales para la identificación de los problemas y la comprensión del porqué de los mismos y a partir de allí decidirán si desean participar o no, de acuerdo con las necesidades sociales e individuales.

Otro aspecto explicitado por esta investigación, es el de la ciudadanía entendida como la comprensión del sujeto inmerso en el contexto social, es decir una perspectiva histórica y contextualizada del ser; por ello, la importancia de apropiar el ejercicio del derecho a ser escuchado como una forma de participación en lo político o lo social, en cualquier momento de su desarrollo, incluida la niñez.

Los resultados obtenidos evidencian también, desencuentros entre el discurso sobre participación infantil y ciudadanía; y las prácticas en torno a la promoción de la participación de las formadoras y de la familia, las cuales convergen en reconocer que la adquisición del lenguaje es una condición determinante para el ejercicio de la participación y la construcción de una ciudadanía activa, vale la pena explorar de qué maneras es posible promover participación infantil desligada de esta condición.

Las representaciones e interacciones pedagógicas de agentes educativos, en torno a la manera en que se puede hacer efectivo el derecho a la participación en los niños de primera infancia

Las autoras Jiménez, Londoño y Rintá, (2010) realizan una investigación, de corte cualitativo, donde centran el tema de la participación infantil en tres ejes fundamentales: la concepción de los niños como sujetos de derechos, la participación como derecho y las interacciones pedagógicas como posibilidad de materializar la participación. Entre las principales recomendaciones realizadas por las autoras luego del proceso de investigación destacamos: la importancia de mantener una actitud reflexiva en los docentes y formadores que trabajan con los niños y las niñas de primera infancia, que permita: interpelar las relaciones que se dan entre la

perspectiva de derechos en el papel y las prácticas que buscan materializarla; fortalecer y desarrollar competencias en las formadoras que acompañan a los niños y las niñas de primera infancia de manera que, sea posible responder a las exigencias propias del trabajo de este grupo poblacional e implementar procesos de planeación participativa que incluya a los diferentes miembros de la comunidad educativa, especialmente a los niños y las niñas.

Pregunta de investigación

¿De qué manera es posible que la escuela contribuya a la promoción de la participación infantil desde la perspectiva de derechos humanos?

Justificación

En nuestro país la Constitución Política de 1991 acoge lo estipulado en la Convención antes mencionada, de manera que el compromiso con el cumplimiento de lo allí propuesto se hace imperativo; por esto, se han establecido una serie de lineamientos orientados a materializar los acuerdos suscritos. Entre ellos, se destacan: la Política de Infancia “Colombia por la Primera Infancia”, el Código de Infancia y Adolescencia -Ley 1098 de 2006- y el Plan Nacional Decenal de Educación (2006) que priorizan el desarrollo infantil y la educación inicial. En Bogotá, está el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial y la Atención Integral a la Primera Infancia que articula estrategias de las Secretarías de Integración Social, Educación, Salud y Cultura; estos documentos constituyen un marco legal que justifica las intervenciones en Primera Infancia al tiempo que arroja luces en torno a elementos teóricos que se deben tener en cuenta a la hora de atender a este grupo poblacional.

Dicho Lineamiento Pedagógico recoge, en particular, aspectos de suma importancia en torno a: Desarrollo Infantil, tensiones propias de la educación, papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, importancia del vínculo y de los espacios durante la Primera Infancia, reconocimiento de los niños como sujetos de derecho, y participación que son elementos fundamentales a la hora de evaluar el impacto de las intervenciones en este ciclo vital.

El campo de estudio de la participación infantil es relativamente incipiente; diversos autores concuerdan en mostrar cómo aún prevalece en muchas de las intervenciones una mirada de la niñez como algo menos que, inferior a, en proceso de ser (González y Vásquez, 2011; Gutiérrez y Acosta, 2014; Cárdenas, 2012). Esto influye en el establecimiento de relaciones con los niños y las niñas en la medida en que por un lado se pretende avanzar en las garantías para el ejercicio pleno de sus derechos y por otro, se mantiene la imposibilidad de dar voz a sus propuestas y por ende de materializarlas. El saber de los niños es poco reconocido; en consecuencia, la pregunta por cómo especialmente en la primera infancia, es relativamente novedosa como tema de investigación.

Esta investigación relevante en tanto, se ocupa de visibilizar estrategias que permiten la promoción de la participación infantil en primera infancia en la escuela, especialmente cuando uno de los principales obstáculos encontrados en el ejercicio de este derecho está relacionado con la dificultad para materializar experiencias genuinas de participación. A partir del análisis de las prácticas pedagógicas y las estrategias implementadas en el aula de Primera Infancia es posible comprender las maneras en las que los adultos se pueden relacionar con los niños y conformar

escenarios democráticos que favorezcan la coconstrucción de saber, la toma de decisiones y el desarrollo de autonomía en los diferentes actores implicados en el proceso.

La presente investigación contribuye a robustecer el campo de conocimiento de la escuela como escenario de socialización del niño, destaca la posibilidad de consolidar relaciones democráticas entre docentes y estudiantes, con el fin de potenciar el desarrollo del niño como actor fundamental en la construcción de su presente. Todo esto basado en el reconocimiento de la primera infancia como etapa fundamental para el desarrollo físico, emocional, social y cognitivo, en la cual los aprendizajes construidos influirán en la vivencia del niño como miembro de la ciudad hoy y en el futuro. Se pretende aportar al campo de conocimiento de la participación desde la perspectiva de los derechos humanos y explicitar cómo esta se da en el aula, entendiendo este como el segundo gran entorno de desarrollo propio de los niños.

En nuestro país, la ley General de Educación, Ley 115 de 1994 establece algunos mecanismos de participación entre los que se encuentra el Gobierno Escolar, conformado entre otros agentes educativos por el Consejo Directivo y el Consejo Académico, estas instancias tienen como función considerar las iniciativas de estudiantes, educadores y padres de familia en la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades comunitarias y demás acciones de participación democrática en la vida escolar. En cumplimiento de esta ley, en la Institución Educativa Distrital (IED) Colegio Clemencia de Caycedo, la participación de las estudiantes se garantiza a partir de la elección de la Representante Estudiantil, quien tiene voz

y voto en el Consejo Directivo, desde allí debe velar por dar trámite a las necesidades de sus representadas.

Desafortunadamente, parece ser que, estas elecciones, llevadas a cabo durante el primer trimestre académico, son todo el ejercicio de participación estudiantil que se realiza a lo largo del año, dado que luego de ello la figura de representante estudiantil pierde fuerza en tanto que las estudiantes parecen perder el interés por contribuir en la toma de decisiones que afectan la cotidianidad educativa y aun cuando su asistencia al Consejo Directivo se garantiza, son pocas las veces en las que sus intervenciones dan cuenta del sentir de sus compañeras y pasan a ser una opinión particular en relación con los temas allí tratados.

Es necesario concienciar a estudiantes, padres de familia y diferentes miembros de la comunidad educativa en torno a la importancia de ejercer, de manera responsable y efectiva, el derecho a la participación, el cual va más allá del simple ejercicio al voto, comprender que la participación genuina es una herramienta potente de transformación social y que la misma es posible en cualquier etapa del ciclo vital e influye positivamente en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

La investigación realizada en la IED Clemencia de Caycedo, se basó en el interés por conocer cómo el aula de primera infancia puede constituirse en un ambiente de promoción de participación infantil, para lo cual fue necesario identificar y comprender las dinámicas, relaciones y prácticas pedagógicas presentes en esta; se pretende visibilizar la experiencia de los docentes de primera infancia de la IED de manera que, pueda constituirse como punto de partida

para que docentes y estudiantes de otros grados puedan mejorar su procesos de participación y construcción democrática.

Objetivos

Objetivo general

Identificar y comprender las estrategias y prácticas pedagógicas de seis docentes de primera infancia, de la IED Clemencia de Caycedo de la Jornada de la Tarde, orientadas a configurar el aula como ambiente promotor de participación infantil.

Objetivos específicos

3. Identificar las estrategias, roles, relaciones y actividades que se dan entre estudiantes y docentes en el aula.
4. Comprender cómo las estrategias, roles, relaciones y actividades que se presentan en el aula de Primera Infancia, contribuyen a la promoción de la participación infantil.

Marco conceptual

Infancia

La evolución del concepto de infancia puede rastrearse desde el siglo XVIII, en algunos de los planteamientos realizados por Locke y Rousseau quienes empiezan a centrar la atención en las características propias de esta etapa. Locke, citado por Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahita (2014), considera a los niños como sujetos vulnerables que requieren de la protección del adulto, en tanto que Rousseau los define como seres inacabados con la posibilidad de pensar y desear. Una de las más importantes coincidencias entre los autores deviene en la posibilidad de considerar a los niños como sujetos de derecho (Gómez- Mendoza y Alzate, Piedrahita, 2014). Estas nociones tendrán especial eco durante el siglo XIX y fundamentarán la aparición del modelo proteccionista de cuidado a la niñez que aún hoy permanece en el imaginario social de nuestra cultura.

De acuerdo con Ariès (1987) la visión de los niños, durante el siglo XVIII, como fruto del pecado naturalizó la idea en torno a la necesidad de reformarlos, además de responsabilizar a los padres y educadores de la tarea de corregirlos, de manera que el castigo físico fue aceptado culturalmente. Finalizando el siglo XVIII e iniciando el XIX la industrialización marcó otro hito en las concepciones culturales de la infancia, Se consideró a los niños como “adultos en miniatura” y les responsabilizó por sus acciones juzgándoles igual que a los adultos; esto facilitó su ingreso al mundo laboral, en condiciones precarias, y le restó importancia a actividades como

el juego y la creatividad en tanto que, se consideraban como distractores frente al cumplimiento de su responsabilidad principal que consistía en aportar a la cadena productiva como mano de obra barata. En consecuencia, la infancia pertenecía a la esfera de lo privado, puesto que, era al interior de la familia donde esta tenía nicho, eran los padres los responsables del cuidado de los niños y de su inmersión en la sociedad por vía de la inserción a la cadena productiva.

En las culturas clásicas se observa que los niños y las niñas estaban destinados a desenvolverse en la esfera privada, la del hogar (...) los intereses de los niños y las niñas eran asunto privado y quedaban fuera de las regulaciones de las cuestiones públicas (Gutiérrez y Acosta, 2014, pp. 93-94).

Finalizando el siglo XIX, movimientos sociales preocupados por la situación de los niños empiezan a trabajar en pro del cuidado de la infancia, hecho que sumado a los diversos cambios ocurridos en la familia derivados de: la migración del campo a la ciudad, el cambio en los sistemas de producción, el crecimiento demográfico, entre otros, influyeron en la transformación de las lógicas de lo público y lo privado, la infancia y su situación pasan a ser un tema importante en la esfera de lo público. Al respecto:

La reformulación de la lógica entre el espacio público y el espacio privado de la vida de las familias, que se vio trastocado fundamentalmente en la tutela de los niños y las decisiones que toman en torno a ellos, que pasaron de ser, exclusivas de las familias, a compartidas con el Estado, a través de instituciones y los especialistas que en ellas

comenzaron a operar (Halper 1970; Santiago A 2007; Rojas 2010, citados por Cárdenas, 2012, p. 2).

De manera que, emerge el Estado como responsable por el cuidado de aquellos niños que escapan a la normalización; la escuela es considerada el lugar propio de los niños y se le adjudica la responsabilidad de introducirles en el mundo del adulto (Gómez- Mendoza y Alzate-Piedrahita, 2014).

De acuerdo con Aries (1987) durante el siglo XIX e inicios del XX cobró fuerza la noción del niño como sujeto, con menores capacidades que los adultos, por ende, necesitado de acompañamiento, protección y tutela. Adicionalmente, el niño fue concebido como ingenuo, indefenso y frágil, con lo cual se desencadenó una posición proteccionista por parte del Estado que anulaba cualquier posibilidad del niño en torno a: autonomía, toma de decisiones, participación y ejercicio de la ciudadanía. Entonces, se acuñó el término “menor” con las implicaciones que el mismo tiene en torno a capacidades y posibilidades, hecho que fortaleció la hegemonía del adulto como poseedor-cuidador y jerarquizó el poder en la relación adulto-niño. Así pues, el niño fue asumido como sujeto pasivo en la construcción de su devenir, su participación en el mundo adulto no tenía razón de ser. Lo anterior fue validado en la familia y la escuela, instituciones basadas en relaciones jerárquicas de poder, en donde se decidía qué debía aprender, cómo debía hacerlo, en qué momentos y tiempos.

Todo esto sucedió paralelamente con un aumento en la producción de investigación y literatura en torno a desarrollo, no solo desde lo biológico, sino también, desde lo social, las cuales terminaron direccionando las intervenciones en estos escenarios. Se pasó de un desconocimiento de las características propias de la infancia a una súper-especialización en el tema, desde diferentes áreas todas con algo que decir en relación a la crianza, el cuidado y la relación con los niños.

Dos eventos marcan la transformación en la concepción de infancia más importante del siglo XX, por un lado, en 1959, la Asamblea de las Naciones Unidas promulgó el “Decálogo de los Derechos del Niño”, en Ginebra, en el cual la concepción de los niños como menores desaparece, de manera que, empiezan a considerarlos como sujetos de derecho, por tanto, su rol pasivo dentro de la sociedad empieza a cuestionarse, por lo menos en lo teórico. Los niños ya no son objeto de protección, sino que, por el contrario, se presta especial atención en buscar maneras para promover su participación activa en la construcción de sociedad. Por otro lado, la promulgación de la Convención Internacional de los Derechos del niño, en 1989, por la Organización de las Naciones Unidas resalta el trato preferencial a los niños, pero no como receptores pasivos del mundo, sino como participantes activos en él, desde una perspectiva democrática que les reconoce como ciudadanos.

En Colombia, con la Constitución Política de 1991 se adopta la Convención Internacional de los Derechos del Niño, por ende, nuestra legislación empieza la transformación dirigida a adoptar y generar estrategias que permitan cumplir lo allí pactado, ya no como algo loable sino

como una obligación del Estado. Dicha transformación no ha sido nada fácil, dado el fuerte arraigo de imaginarios sociales en torno a la niñez como incapaz que aún hoy prevalecen en las prácticas de atención a este grupo poblacional y la dificultad de los adultos para dar voz y voto a los niños.

Materializar la idea del niño como sujeto pleno de derechos no es una tarea fácil, especialmente porque requiere una fuerte convicción para desplazar la posición adultocentrista que tradicionalmente nos dirige; implica dejar de leer el contexto desde los códigos del adulto (lenguajes, simbolismos, necesidades, estéticas, intereses, entre otros) y pasar a la perspectiva del niño como sujeto de derechos, la cual se establece como el reto de ver e interpretar el contexto, desde las lógicas propias de la infancia.

Es posible afirmar que, el fuerte arraigo cultural que tiene la visión del niño como vulnerable y en proceso de ser, es uno de los principales elementos que afecta la posibilidad de los niños para participar. La resistencia a generar relaciones de poder más simétricas donde la voz de los niños tenga eco, la dificultad para reconocerles como poseedores de saber, la visión peyorativa del juego y el arte como lenguajes, resultan ser barreras significativas para alcanzar el propósito de incluir a los niños, de manera activa, como sujetos dentro del contexto social. Por un lado, se proclama su posibilidad de ser, por el otro, restringen su autonomía y libertad; parece que la posibilidad de participación infantil está limitada a ciertos espacios y en circunstancias controladas. “Pensar la ciudadanización de la infancia implica construir desde la acción y la

imaginación nuevas formas de relación con este grupo, en las que se alteren las dinámicas de dominación” (Cárdenas, 2012, p. 12).

Uno de los principales cambios en el campo de estudio de la infancia es generado por la Convención Internacional de los Derechos del Niño, tiene que ver con: la protección integral y con la aparición del principio de corresponsabilidad según el cual la familia, la sociedad y el Estado, están obligados, más allá de una perspectiva política por un tema ético, a velar por el cuidado de los niños. Se convierte en un imperativo social el trabajo en torno a garantizar el bienestar de este grupo poblacional, para lo cual se hace necesario un andamiaje normativo y político que garantice el goce pleno de los derechos y la restitución de los mismos en caso de verse estos vulnerados.

Los Estados deben asegurar a todo niño o niña (persona menor de 18 años) el ejercicio y garantía de sus derechos (los reconocidos a todas las personas), la seguridad de su protección especial en casos de vulneración...el restablecimiento en casos de violación. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013, p. 25)

En consonancia con ello, nuestro país ha adoptado y generado una serie de normas que buscan cumplir con este propósito; así pues, la Constitución Política de Colombia (1991) en sus artículos 44 y 49 ratifica la Convención de los Derechos del Niño, la eleva al nivel de principio, establece la supremacía de los derechos de los niños sobre cualquier otro derecho y consagra, por ley, el principio de corresponsabilidad entre familia, sociedad y Estado. Así mismo, el Código de Infancia y Adolescencia, promulgado mediante la ley 1098 de 2006, va en sintonía con lo propuesto por la Convención y la Política de Primera Infancia.

En conclusión, entender las transformaciones que ha sufrido el concepto de infancia, a través de los años, es uno de los principales elementos a tener en cuenta por quienes se interesen en abordar este campo de estudio. Comprender la infancia y la niñez como una construcción social, ubicada en un contexto histórico particular, entrecruzada por intereses propios y característicos de cada contexto social es fundamental. Lo anterior implica, por un lado, acercarse a la idea de que la concepción de infancia y niñez no está finalizada, que no es posible hablar de infancia en singular, sería más correcto pensar en las infancias, dado, precisamente, su carácter histórico y cultural; por otro, reconocer que este concepto, en la actualidad, está asociado a una serie de tensiones entre los discursos y las prácticas que estamos llamados a comprender en pro de contribuir a la construcción de una sociedad más amable y respetuosa para los niños y las niñas, de manera que, sea posible para el adulto, encontrar un lugar de relación con los niños y las niñas desde el cual pueda potenciar de manera positiva su desarrollo.

De acuerdo con lo anterior, Medel (2016) propone hablar de infancias, de manera que no se encasille a los niños en una sola manera de ser en esta etapa, sino que, al manejar el término en plural, sea posible dar cuenta de la diversidad, particularidad y múltiples maneras de ser en este momento de la vida. Así mismo expresa: “Leer las infancias implica repensar lo que ya conocemos de ellas y hacer el esfuerzo de inscribirlo en la época actual, con sus paradojas y dificultades” (p. 18).

Espinosa (2013) define la infancia como una “categoría social, que supone a un sujeto niño-niña como agente social dinámico y cambiante, en el marco de una sociedad que, de igual manera, se transforma históricamente y que muta hacia otras realidades y condiciones sociales” (p.18). Reconoce la existencia de infancias distintas de la noción moderna, pero, en continua lucha con esta. El mecanismo social e institucional ocupa un papel fundamental en la construcción del concepto de las infancias, puesto que es allí, en estos espacios de relación con otros, donde se configura el sujeto niño-niña, en una relación dinámica, bidireccional que transforma y es transformada. De tal manera que: la educación, el aprendizaje y la cultura juegan un papel fundamental en la configuración de la subjetividad del sujeto niño-niña.

Se entiende por Primera Infancia “La etapa del ciclo vital que comprende el desarrollo de los niños y de las niñas, desde su gestación hasta los seis años de vida” (Ministerio de la Protección Social, 2007, p. 21). Este concepto se basa en la comprensión del niño como ser social activo y sujeto de derechos sin distinción de edad, raza, género, etnia o estrato social. “Es concebido como un ser único, con una especificidad personal activa, biológica, psíquica, social y cultural en expansión.” (Ministerio de la Protección Social, 2007, p. 21).

En este recorrido por el concepto de infancia y primera infancia, se evidencia la importancia de llevar a cabo acciones que en la práctica apoyen el propósito de fortalecer la protección integral de los niños, niñas y adolescentes, en palabras de Cárdenas (2012) el “paradigma de la infancia ciudadana” (p. 1) para esto, se requiere la construcción de relaciones con los niños por medio de canales de comunicación diferentes, reconociendo en ellos ciudadanos en el hoy, no futuros

ciudadanos; ello implica, cambios en diversos niveles. La participación cobra relevancia en tanto derecho que debe garantizarse en todos los escenarios posibles, no puede continuar manejándose como derecho de segunda clase, dada su importancia en la formación de ciudadanía y en la transformación social.

Participación

La Convención de los Derechos de los Niños, promulgada en 1989, proclama en su artículo 12 “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.” (pp.13-14) Lo anterior, ha tenido una serie de consecuencias importantes en lo relacionado al tema de niñez, especialmente, en lo que atañe a la construcción social de este concepto, dado que, insta a la sociedad a ampliar la mirada sobre esta etapa y avanzar de un modelo proteccionista a un modelo de derechos, en el cual los niños y las niñas sean vistos como sujetos de derechos, es decir, como titulares de los mismos por el hecho de ser personas.

De esta manera, se requiere la construcción de relaciones diferentes con los niños, que abandonen la perspectiva adultocéntrica derivada del modelo proteccionista. Ello implica su reconocimiento como protagonistas de sus vidas en el presente, donde el rol que ejerzan sobre lo que les atañe deje de ser receptivo y, en cambio, tenga un carácter activo que les permita opinar e impactar en todo aquello que les afecte. A fin de acercarse a este ideal, Clark y Moss (2001) citados por, Lansdown (2005) afirman que es necesario reconocer a los niños como:

Expertos en las cuestiones relacionadas con su propia vida, con la capacidad efectiva de transmitir una visión profunda e insustituible de sus propias experiencias y perspectivas, comunicadores hábiles que emplean una enorme variedad de lenguajes mediante los cuales logran formular sus opiniones y vivencias, agentes activos que influyen el mundo que los rodea e interactúan con él y constructores de significados que elaboran e interpretan el sentido de su existencia.” (p.1).

Así pues, se produce un cambio de paradigma en la relación con la niñez según el cual no solo se vela por su protección, sino que se garantiza y promueve el ejercicio de sus derechos y deberes, por medio de la titularidad y por tanto exigibilidad de los mismos. Este cambio es un avance en tanto, por lo menos en el papel, se propende por la búsqueda de una transformación en la relación con los niños y las niñas. Sin embargo, se requiere de acciones que lleven a la práctica estos ideales, allí radica el reto para las personas interesadas en este tema, ¿de qué manera es posible llevar a la práctica la promoción de la participación desde la perspectiva de derechos?

Dicha titularidad no requiere de una edad mínima para el ejercicio de la misma, diversos autores (Lansdown, 2005; Castañeda, 2012; Corvera, 2011) destacan este punto, en tanto que, los niños y las niñas están en capacidad de forjarse opiniones en relación con los temas y situaciones que les afectan, e incluso, de manifestar y expresar las mismas; para ello los niños y las niñas se valen de sonidos, llantos, gestos, dibujos, cantos, juegos y el lenguaje, partir del momento que le adquieren. Aquí es crucial el papel del adulto mediador o cuidador, en tanto, se requiere, de él,

prestar atención a dichas manifestaciones y dar viabilidad a lo que por medio de estas solicitan los niños, en relación a esto, Castañeda y Estrada (2012) expresan:

Por tanto, atender las necesidades de los niños y las niñas en primera infancia, no es suficiente, es necesario, como segundo eslabón de la participación aprender a comunicarse con ellos y ellas, a escucharlos, a leer los significados y sentidos de sus expresiones y manifestaciones, a tenerles en cuenta, a hablarles, a informarles, a explicarles” (p. 20).

Lo anterior incluye un elemento crucial en la promoción de la participación de los niños y las niñas en primera infancia, el papel del mediador, quien no solo debe entender estos lenguajes de (juego, arte, narración) sino también, hacer uso de estos; debe brindar la oportunidad de consolidar los espacios como lugares de escucha, que cuenten con tiempos suficientes acordes con las necesidades de los niños y las niñas, diseñar estrategias y mecanismos que favorezcan dar voz y voto a lo que los niños y las niñas quieren expresar, comunicar y cambiar.

De acuerdo con Quintero y Gallego (2016) hay dos caminos desde los cuales se puede abordar la definición de participación, el primero, como derecho, desde el cual cobra relevancia la posibilidad de opinar y que estas opiniones sean tenidas en cuenta en la toma de decisiones de las situaciones que afectan a un individuo. De otro lado, como elemento vital para el desarrollo de las personas, donde tienen cabida el reconocimiento de capacidades y desarrollo de competencias en las relaciones consigo mismo y los otros.

En torno al concepto de participación (Ruiz y Carli, 2009, citados por Corvera, 2011) indican que: “el concepto de participación es utilizado cada vez más frecuentemente, y se funda en el derecho de las personas a ser parte de las decisiones que, directa o indirectamente, les atañen. (p. 80). De manera que, se pueden identificar dos elementos clave en este concepto, por un lado, la participación como derecho y por el otro, la toma de decisiones, es decir es un proceso más allá de lo consultivo, implica una valoración de la posición y percepción del individuo en la sociedad y la posibilidad de transformarla.

Corvera (2011) menciona una definición de participación propia de la primera infancia construida por Espinar (2003) citado por (Nomura y Solari (2005) “el ejercicio del poder que tienen los niños y las niñas para hacer que sus opiniones sean tomadas en cuenta seriamente y para asumir en forma responsable, según su grado de madurez y desarrollo, decisiones compartidas con otros en asuntos que afectan sus vidas y la de la comunidad” Nomura y Solari 2005 p. 9, citados por Corvera, 2011 p. 80), se resalta la importancia de la palabra seriamente en esta definición, puesto que implica reconocimiento, respeto y validación de los niños y las niñas, como interlocutores y sujetos transformadores de la cultura y la sociedad, de manera que, sus aportes sean tenidos en cuenta; de lo contrario, se corre el riesgo de devaluar la participación y, contrario a fortalecerla, es posible que el ejercicio de esta se anule en los individuos.

Otra definición importante de partición infantil la ofrece Hart (1993) quien la concibe como: “el proceso de compartir decisiones que afectan la propia vida de uno y la vida de la comunidad en la que uno vive” (p. 4), este autor señala que existen niveles en la participación de

los niños y las niñas, propone, la “escalera de la participación” compuesta por ocho peldaños que son: manipulación, decoración, participación simbólica, asignados pero informados, consultados e informados, decisión final de los adultos compartida por los niños y las niñas, dirección inicial y dirección de los niños y las niñas, decisión inicial de los niños y las niñas, compartida con los adultos. De acuerdo con el autor, los tres primeros peldaños no dan cuenta de reales proceso de participación infantil, en tanto que, desde el cuarto peldaño, es posible identificar proceso de participación infantil genuina, es decir, que realmente tienen en cuenta las voces de los niños en la planeación y toma de decisiones.

Lansdown (2005) recalca, en torno a la participación infantil, la necesidad de tener en cuenta cuatro elementos clave que deben estar presentes para que una experiencia sea “significativa y efectiva” (p. 15), estos son: expresión constante de los niños y las niñas e intervención en la toma de decisiones; diálogo entre los adultos y los niños y las niñas basado en el respeto; poder en manos de los niños y las niñas en todo momento del proceso; reconocer que las capacidades de los niños se encuentran en constante desarrollo de manera, que estas sean tenidas en cuenta en todo momento.

Este autor propone concebir la participación de los niños y las niñas en tres categorías, las cuales no son lineales, cuyos límites pueden entrecruzarse de manera que, al analizar una iniciativa de participación pueden presentarse una o varias de las categorías propuestas. Estas categorías exigen dos elementos, el primero, que se escuche a los niños y el segundo, que se otorgue valor de saber a sus propuestas. Las categorías propuestas por él son:

Procesos Consultivos: Estos reconocen en los niños opiniones y vivencias propias, los cuales tienen valor para la toma de decisiones; se caracterizan por ser iniciados por los adultos, dirigidos y administrados por los adultos y privan a los niños de control sobre los resultados; su valor radica en el uso de la información que proviene de los niños y las niñas.

Procesos participativos: En esta categoría la intervención de los niños alcanza más niveles; se otorga poder a los niños y las niñas en torno a la toma de decisiones y la evaluación de resultados. Se caracterizan por ser iniciados por los adultos, requieren de la colaboración de los niños, atribuye poder a los niños y las niñas para interpelar en relación a cómo se están dando los resultados; con el tiempo es posible que el nivel de autonomía de los niños aumente.

Procesos autónomos: Estos se caracterizan porque nacen de los intereses de los niños y no están ligados, necesariamente, a la influencia de un adulto; se caracterizan porque los niños y las niñas identifican los temas que desean tratar; los adultos pasan a ser más facilitadores que líderes, el control del proceso recae en los niños y las niñas. Es muy importante en esta categoría el rol del adulto como facilitador, mediador o asesor que contribuye en la materialización de las propuestas de los niños y las niñas, manteniendo el liderazgo de la misma en manos de los niños. Finalmente, Lansdown (2004, p. 15) resalta “en el caso de los niños más pequeños, las oportunidades más significativas para la participación se crearán lo más cerca posible a su ambiente inmediato próximo”.

En este punto es importante mencionar la contribución que al campo de estudio de la participación infantil ha realizado Francesco Tonucci, pedagogo italiano, profundamente interesado en ahondar en el tema de lo público y la niñez. Este autor entabla una fuerte crítica en relación con el adulto centrismo predominante en la construcción de las ciudades, el cual las ha convertido en lugares excluyentes para los más débiles y vulnerables, en tanto, “tomando como parámetro un ciudadano medio con las características de adulto, varón, trabajador, y que corresponde al elector pleno” (Tonucci, 1996, p. 34) se desplazan, vulneran, o incluso, niegan, los derechos a los más débiles.

En contraposición con esta realidad propone tomar como parámetro para la planeación y construcción de las ciudades a los niños y las niñas. En la medida en que la ciudad responda a los intereses de este grupo poblacional es más probable que se instaure como una ciudad inclusiva, protectora y respetuosa de todos sus ciudadanos; y que, por lo anterior, se garanticen oportunidades de participación para todos los ciudadanos. según la propuesta del autor se requiere ofrecer posibilidades reales de opinión a los niños y las niñas. No se pide que ellos solucionen los problemas de la ciudad, pero sí que se tenga en cuenta lo que ellos tienen que decir al respecto. Además de ser consultados, se espera que sus propuestas se puedan concretar, es decir, llevar a la práctica por medio del apoyo de los entes competentes. En relación con ello, Tonucci (1996), citado por Corvera (2011), “da mucha importancia a que los niños vean realizadas sus ideas, y pone especial énfasis en que estas se materialicen mientras los niños ‘sean niños’, de lo contrario se estará jugando con su confianza y expectativas”. Lo anterior, enfatiza la importancia de la variable temporal en los procesos participativos, dado que estos deben pensarse para influir de manera significativa en el presente de los individuos.

Hasta aquí, se ofrece un panorama de los principales acercamientos teóricos en torno al concepto de participación en primera infancia; se resalta el importante papel que todos atribuyen al rol del adulto en la promoción de la misma, reconociendo en él una serie de características fundamentales que le permitan implementar reales experiencias de participación infantil entre estas, la capacidad de escucha, la voluntad de proveer y construir espacios de participación, la capacidad para hacer uso de diferentes lenguajes que le acerquen al mundo de los niños y las niñas, la capacidad de hacer circular el poder en favor de promover la participación, entre otros.

De la misma manera, se identifican elementos importantes que caracterizan la participación infantil, entre ellos destacamos: el reconocimiento y valoración del saber, opiniones e interpretaciones que hacen los niños y las niñas del mundo que les rodea, la importancia de tomar decisiones conjuntas con los niños y las niñas, la importancia de facilitar que las decisiones de los niños y las niñas tengan impacto en los entornos y escenarios en los que ellos intervienen.

La participación infantil es un ideal que, desde la perspectiva de derechos humanos, estamos obligados a alcanzar para contribuir efectivamente a una nueva construcción social, capaz de dar respuesta a los retos propios de nuestro contexto. Es por esto que, prepararnos para alcanzar este ideal se torna una obligación a la que todos estamos llamados a responder.

Existen varios argumentos en pro de la promoción de la participación en primera infancia, de acuerdo con Osses, Macías, Castaño, Gómez y López (2014, p.75) El tema de la participación figura como central en el desarrollo integral de los niños dada la importancia que tiene para su construcción como sujetos sociales y la condición de posibilidad para que su desarrollo se realice en condiciones dignas y óptimas. De manera que el vínculo entre participación, ciudadanía y primera infancia se estrecha, es bien sabido que es en la primera infancia donde se aprehenden las nociones que han de direccionar el actuar del sujeto hoy y en el futuro, es una etapa prolífica para la adquisición y desarrollo de competencias en todos los ámbitos, es por esto que abordar el tema de la participación en esta etapa se hace fundamental.

En relación con lo anterior, Lansdown (2005) argumenta cinco razones por las cuales es deseable promover participación en los niños y las niñas, las cuales son:

Promueve el desarrollo del niño: cuando los niños y las niñas tienen la posibilidad de participar con otros, iguales o diversos, en las actividades diarias, en la toma de decisiones, cuanto más hacen parte de la vida en comunidad, se reconocen sus intereses y opiniones es más probable que se reciban refuerzo positivo por ello, y de esta manera, se instale la participación como algo positivo y deseable. Asimismo, en la práctica y vivencia de actividades significativas con otros logran un mayor desarrollo de competencias y autonomía.

Protege mejor a los niños: de acuerdo con el autor, aquellos niños que naturalizan la expresión de sentimientos y opiniones tienen menor probabilidad de resultar vulnerados o ser víctimas de abusos y maltrato; en la medida en que tienen un mayor acceso a la información toman

decisiones de manera más autónomas y están mejor preparados para afrontar situaciones de riesgo, dado el papel activo que asumen en los diferentes contextos en los que se desenvuelven.

Produce mejores resultados para los niños: cuando se escuchan y toman en cuenta las opiniones de los niños y las niñas, los ambientes en los que se desenvuelven se enriquecen, mejoran en razón de ampliar la mirada con la cual se evalúan. Cuando los niños son tenidos en cuenta pueden transformar positivamente sus entornos.

Refuerza la democracia: en tanto más participen los niños y las niñas de la toma de decisiones, realicen ejercicios de exigencia de derechos y deberes, negocien con otros mecanismos que favorezcan la convivencia, compartan con otros diversos, es más probable que los procesos democráticos se vean fortalecidos.

Es un derecho fundamental: por tanto, debe exigirse y garantizarse para todas las personas. Incluidos los niños y las niñas, sin importar su edad, es necesario generar mecanismos y estrategias que posibiliten la comunicación y proveer oportunidades para que ellos influyan en los entornos a los que pertenecen.

Participación y escuela

La escuela se convierte pues es un lugar privilegiado para este fin, en tanto, allí converge multiplicidad de actores, todos llamados a ser reconocidos como sujetos activos en la construcción de sociedad. Diversos autores comparten la idea de la participación como medio fundamental para

la formación en ciudadanía. Trilla y Novella, (2011); Cárdenas, (2012); Gutiérrez y Acosta, (2014) otorgan principal relevancia a la inclusión de las voces de los niños, dado que sus experiencias sirven como insumo en la tarea de avanzar en su inclusión como ciudadanos en el hoy, y que, como se ha afirmado, su participación está restringida a ciertos escenarios y bajo ciertas reglas.

En consonancia con lo anterior, Bustelo (2007) ejemplifica la manera como el mercado ha sacado provecho del niño y de su posibilidad de elegir y de optar configurando, cada vez con más fuerza, sus intereses, deseos, formas de ser, bajo la lógica capitalista que busca acaparar al ser desde edades cada vez más tempranas. Sin embargo, existen también niños que escapan de esta lógica y abren la posibilidad de conocer otras formas de ser en el mundo. De allí que potenciar en los niños diversas posibilidades de participar se constituye en una obligación, especialmente si lo que se busca es construir maneras diferentes de ser y estar en el mundo hoy.

Respecto a la participación de los niños y las niñas Trilla y Novela (2011) realizan una interesante argumentación de tres razones por las cuales deben aunarse esfuerzos para promoverlas. La primera es de carácter jurídico, la segunda pragmática y la tercera educativa. Desde lo jurídico destacan cómo la participación de los niños es más de carácter nominal que real, señalan cómo frente al tema se suscitan debates fuertes entre quienes consideran que es necesario proteger los derechos de los niños desde una perspectiva proteccionista y quienes plantean el ejercicio pleno de los mismos, ofreciendo siempre a los niños la posibilidad de opinar y tomar decisiones en torno a la garantía y goce de estos.

De otro lado, está la razón pragmática desde la cual argumentan que al promover la participación de los niños en los entornos en los que se desenvuelven estos se verán mejorados. Desde la perspectiva de la democracia, comprendiendo esta como el escenario en el cual se materializan los derechos, implica reconocer ciudadanía en todas las personas; nada es más cercano al ejercicio de la misma que la participación real en los procesos de construcción social. Especialmente, si se acepta que la democracia requiere de la participación para promover desarrollo. Como aliadas en la consecución de este objetivo se resaltan las pedagogías participativas que, dentro de la escuela, han evidenciado resultados destacados en comparación con otras de corte más tradicional. Destacan los autores que la corresponsabilidad que estas implican, juega un papel importante en los resultados, dado que conjugan de manera eficiente la experiencia y la corresponsabilidad.

Finalmente está la razón educativa, se supone que participar en la infancia contribuye a la formación de ciudadanos críticos y participativos. Es importante tener en cuenta la diferencia que existe entre participación para ser ciudadano en el futuro, basada en nociones de modelos paternalistas, y la participación genuina que implica una real toma decisiones e injerencia en los contextos en los que el niño se desempeña, como ciudadano, como ser y sujeto en el presente. “Solo en la medida en que los niños puedan ejercer genuinamente su derecho a participar será realmente eficaz la formación para la participación y la ciudadanía.” (Trilla y Novella, 2011, p. 32).

La sociedad reclama, cada vez con mayor vehemencia, la existencia de actores sociales críticos, participativos y transformadores de las dinámicas sociales. La multiplicidad de problemáticas a las que a diario están expuestos los miembros de la sociedad, genera cuestionamientos en relación con el papel que cada uno cumple en su desarrollo y mantenimiento. En particular, a quienes se desempeñan en campos sociales como la educación, formal o informal, se les reta constantemente a responder preguntas como: ¿qué clase de sujetos quieren desarrollar? ¿para qué tipo de sociedad? ¿cómo pueden aportar, desde nuestras realidades, a la formación de estos sujetos?

Responder a estos cuestionamientos implica reevaluar el papel y rol que tradicionalmente se ha otorgado a los niños, requiere aunar esfuerzos por materializar expresiones genuinas de participación en el aula. A participar y ser ciudadano se aprende participando y ejerciendo ciudadanía, no es posible que se continúe pensando en los niños como el futuro, cuando son en realidad el presente. La escuela, entonces, resulta ser un lugar privilegiado para la exploración de dichos cuestionamientos, dadas sus características entre las que contamos: la diversidad de sus actores, la posibilidad de encuentro intergeneracional, la riqueza de los estudiantes en términos del potencial que representan como sujetos de cambio social en el presente. Sin embargo, para erigirse como institución fundamental de transformación es necesario garantizar condiciones que posibiliten la comunicación (voluntad de los adultos que allí intervienen, motivación, dinamización de canales de comunicación, reconocimiento de saber en todos los actores que allí confluyen).

Las nuevas tendencias en educación (pedagogías críticas, modelos interpretativos, pedagogías participativas) resaltan la potencialidad de la escuela como ámbito de desarrollo social, en la medida en que elementos como la simetría en las relaciones, el reconocimiento del sujeto (niño-niña), el diálogo de saberes y la inclusión se evidencien e integren de manera real y efectiva. Así mismo, para Touraine (2000) la comprensión de la escuela como espacio de construcción de sujeto como fin, es uno de los elementos más importantes. No se desconoce la importancia de la escuela como generadora de conocimiento, sin embargo, dicha función debe servir a la construcción de sujeto en sí mismo y no como herramienta de “adoctrinamiento” o “masificación”. Se critica la inmersión de la educación en la lógica económica, que lejos de contribuir en promover al sujeto, termina agudizando brechas sociales y de inequidad que dan cuenta de una negación del otro, donde resulta más fácil producir determinado tipo de ciudadano que posibilitar la construcción de sujeto.

La escuela debe comprender que los sujetos pertenecen a diferentes contextos y que, existen diferentes maneras de ser. Al aceptar esta idea, requiere comprenderse como un espacio de diversidad, donde se respeten los diferentes contextos de los que provienen y se desempeñan los sujetos. Tradicionalmente la escuela ha trabajado con sujetos fragmentados, de manera que contribuye parcialmente al proceso de su construcción y entra, muchas veces, en contradicción con las prácticas del individuo en otros contextos. La escuela debe promover la integración del sujeto a partir del diálogo y la convivencia basada en el reconocimiento y la aceptación del otro.

Una escuela que se asigna la misión de fortalecer la capacidad y voluntad de ser actores de los individuos y enseñar a cada uno a reconocer en el Otro la misma libertad que en uno mismo, el mismo derecho de individuación y a la defensa de los intereses

sociales y valores culturales, es una escuela de la democracia dado que reconoce que los derechos del Sujeto personal y las relaciones interculturales necesitan garantías institucionales que no pueden obtenerse sino a través de un proceso democrático (Touraine, 2000, p. 291).

De lo anterior, se infiere la importancia que tiene la educación en la transformación social. Uno de los fines más importantes de la educación es, promover nuevas maneras de relación entre los individuos, reivindicar la búsqueda de una sociedad más equitativa y sobre todo, potenciar la formación de sujetos y actores de cambio. Las prácticas de los maestros, sus características personales, objetivos, intereses e intenciones, constituyen un aspecto de vital importancia en la tarea de consolidar la educación como determinante para el cambio social, dado que es allí, en la díada maestro-estudiante, donde se pueden realizar actividades molares ¹ que promuevan la consolidación de sujetos libres, participativos y activos que, desde la perspectiva de Touraine (1994), citado por Salazar (2010), estén comprometidos con la transformación de sus entornos.

El individuo es aquel que sigue atado a cualquier tipo de dominación externa, mientras que sujeto es el individuo que trasciende dicha influencia sin negar su situación social, pero transformándola de manera activa al conjugar roles sociales y vida personal.

¹ Se entiende por actividad molar la vivencia que tiene el individuo con otro u otros, persistente en el tiempo y cargada de significado, son las experiencias ambientales más próximas e influyentes en el desarrollo. Las actividades molares pueden tanto influir en el comportamiento del individuo como ser una manifestación de su desarrollo, en tanto tienden a ser generalizadas a diferentes contextos.

En este sentido, actor va ligado a sujeto. El actor es el sujeto que transforma tanto su entorno físico como social a través de su acción, por eso para Touraine el sujeto es “movimiento social.” (Salazar, 2010, p. 133)

Las prácticas pedagógicas deben planearse a la luz de la comprensión del niño como sujeto poseedor de saber válido, capaz de constituirse en partícipe, más que receptor, de sus posibilidades de aprendizaje. Aquí resulta importante pensar en el niño y el maestro como actores inmersos en una realidad sociocultural que continuamente se transforma, los transforma y es transformada. En ocasiones, se cae en el error de analizar el comportamiento de los individuos de manera descontextualizada, negando la naturaleza dinámica de la sociedad. En este punto apelar a los conceptos trabajados por Bronfenbrenner (1987) en su obra titulada *Ecología del Desarrollo Humano* es fundamental. Conceptos como microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema resultan referentes necesarios para comprender las relaciones que se dan dentro de la escuela y fuera de ella. Cómo esas relaciones generan cambios, no solo en el niño sino en los mismos sistemas y, por esta vía, en la estructura social general, como se expondrá más adelante.

El hecho de comprender que el desarrollo del sujeto no puede analizarse en forma separada de su entorno, tiene múltiples implicaciones para la investigación, entre las que se cuenta, la de otorgar un papel activo al sujeto; para el caso de la educación exige abandonar la falsa creencia de que el niño es una vasija vacía que se “llena” con conocimiento. Si bien es cierto, quien enseña, lleva consigo unos intereses e intenciones, quien “aprende” llega a la relación con estos mismos elementos, de manera que lo relacional cobra relevancia en el proceso de enseñanza y de

aprendizaje. El acto de aprender no es repetir algo que se transmite sino, más bien, articular el conocimiento propio con aquel que proviene del otro. Esto, a partir de reconocer al otro como poseedor de conocimiento y de la intención de comunicarse con él y coconstruir saber.

Por lo anterior, la búsqueda de relaciones simétricas en el proceso de aprendizaje se convierte en un imperativo, exige al maestro visualizarse como facilitador más que transmisor, cuestiona sus prácticas pedagógicas en torno al desarrollo de estrategias comunicativas que promuevan la participación del estudiante. La escuela debe ser un espacio en el que, tanto el educador como el educando puedan pensarse como sujetos, tal como lo define Touraine: un sujeto capaz de resignificar su escala de valores y fundamentar una nueva ética, que pueda trascender a otros espacios sociales como la familia y la comunidad. (Casals, 2006).

La postura del docente lo insta al docente a romper círculos de violencia, que pueden darse como resultado de la imposición de la visión del adulto, y a reconocer en sus alumnos seres humanos capaces de crear y recrear nuevas realidades. Debe abrir espacios de escucha en los que los niños y las niñas puedan narrar sus historias y rescatar la riqueza cultural, étnica y social que posee el salón de clases. “los docentes...deben reconocer-muchos de ellos ya lo hacen- que el rendimiento escolar depende ante todo de la calidad de las relaciones entre docentes y educandos, calidad que sin duda no se obtiene bajando el nivel del saber transmitido” (Touraine, 2000, p. 290).

Este autor propone, basado en una concepción del sujeto como activo en la construcción de su devenir, un sujeto no sujetado a la moralidad impuesta por la modernidad. En este sentido,

se requiere romper con aquellas concepciones que entienden al sujeto como preso en una estructura de la cual es casi imposible escapar. Dicha “liberación” se dará a partir del actuar del individuo según su religión, ideales políticos, hábitos, tradiciones, normas y valores; de la elaboración de sus propias experiencias y de una noción de sí mismo que se refleja, en su manera de pensar y de ver el mundo. Lo anterior lo lleva a un dominio de su voluntad y de sus actos; le permite trascender, generar conocimiento, emerger de manera diferente en su propio contexto, interpretar su propia realidad, el reconocimiento de la diversidad y, más aún, de la convivencia de los sujetos e individuos regida a partir de la comunicación y la democracia, elementos particularmente importantes en la escuela.

En este punto se asumen los conceptos de aprendizaje, participación guiada y apropiación participativa propuestas por Rogoff (2006) según esta autora, en el análisis de las interacciones entre adultos y niños, o entre seres humanos, deben tener en cuenta esos conceptos siempre en conjunto, dado que, constituyen procesos únicos para cada situación, que generan cambios en el mismo momento en que interactúan, es decir, la variable temporal no se analiza fragmentando pasado, presente y futuro; hacerlo de esta manera redundará en un resultado erróneo, en tanto, la realidad social es mucho más compleja que esto. Se trata, más bien, de un esfuerzo por comprender que cualquier interacción social supone una transformación simultánea de la misma. Pasado, presente y futuro se conjugan y generan nuevas maneras de ver y responder en el mundo.

La autora asume lo que denomina metáfora del aprendizaje para analizar cómo se relacionan estos elementos en la construcción sociocultural:

La metáfora del aprendizaje proporciona un modelo en el plano de la actividad comunitaria que supone la presencia de individuos activos que participan con otros en una actividad culturalmente organizada... Esta metáfora amplía la idea del aprendizaje de destrezas para incluir la participación en cualesquiera otras actividades culturalmente organizadas, tales como otros tipos de trabajo, educación escolar y relaciones familiares. (Rogoff, 2006, p. 2)

Es importante señalar que la autora está en sintonía con la idea de sujetos activos dentro de la sociedad, al tiempo que supera la reducción de la situación de aprendizaje a la escuela para concebirla propia de toda actividad humana en la que hay interacción entre individuos. Esa comprensión abre la posibilidad de analizar diadas maestro-estudiante por fuera de la escuela, en todo espacio donde se quiera construir cultura y comunidad. Otro concepto resaltado por la autora tiene que ver con la participación guiada entendida como:

Los procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos, que se comunican en tanto participantes en una actividad culturalmente significativa (...) El término «guía» en la participación guiada se refiere a la dirección ofrecida tanto por la cultura y los valores sociales, como por los otros miembros del grupo social; el término «participación» en la participación guiada se refiere tanto a la observación como a la implicación efectiva en una actividad. (Rogoff, 2006, pp. 2-3)

Es de resaltar la concepción que tiene la autora de la guía en la participación, no implica decir cómo se hace; se trata más bien de orientar en torno a los parámetros que se siguen. El resultado depende más de las interacciones entre los sujetos que de un plan determinado; en este sentido,

cada situación es diferente de otra a pesar de que se compartan variables como individuos y herramientas, incluso si existe proximidad temporal los resultados difieren por la continua transformación de los participantes y la situación misma. La apropiación participativa, a nuestro juicio, es el más importante de los tres elementos expuestos por la autora; sin embargo, como bien lo resalta ella, no se comprende de manera individual sino siempre en relación con los otros dos.

El concepto de “apropiación participativa” se refiere al modo en que los individuos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose en el proceso para futuras participaciones en actividades relacionadas. Junto con la participación guiada, entendida como el proceso interpersonal a través del cual las personas se implican en la actividad sociocultural, la apropiación participativa es el proceso personal por el cual, a través del compromiso con una actividad en un momento dado, los individuos cambian y manejan una situación ulterior de la forma aprendida en su participación en la situación previa. Se trata de un proceso de conversión más que de adquisición. (Rogoff, 2006, p. 3).

Prácticas pedagógicas

La escuela como escenario, y en particular el aula, tiene dos actores fundamentales maestro y estudiante, desde una visión del papel de escuela tradicional uno poseedor del saber y otro receptor del mismo, distinción que demarca los roles propios de cada uno, establece una jerarquía de trabajo e implica unas maneras incuestionables de reproducir conocimiento. Sin embargo, afortunadamente la escuela y el papel de la educación también han venido transformándose. En la actualidad existe, el desarrollo de diversas corrientes y modelos pedagógicos que, cada vez con más fuerza, asumen relaciones diferentes entre estos actores. De acuerdo con Tamayo (2007) desde la década de los 80 se percibe un florecimiento del campo de

la investigación pedagógica que había sumido la práctica pedagógica en una especie de tecnicismo que le impedía avanzar y encontrar un lugar propio como disciplina.

Al analizar las conclusiones de diversas investigaciones realizadas desde entonces es posible identificar cuatro corrientes de trabajo dentro de las cuales se enmarca la mayoría de las prácticas pedagógicas de los docentes. Estas son: la pedagogía como dispositivo, la pedagogía como disciplina, la pedagogía como disciplina reconstructiva y, finalmente, la pedagogía en el enfoque constructivista. En la primera corriente se plantea la posibilidad de la pedagogía para instituirse como un aparato de poder, bien para reproducir modelos culturales prevalentes o bien para emanciparse y transformar realidades sociales. En la segunda, la pedagogía va más allá de las simples técnicas para enseñar, requiere un conocimiento de la historia en la cual aparece y sobre la cual impacta. En la tercera corriente se aborda la pedagogía con la posibilidad de definir las formas de transmisión legítimas y las ilegítimas; la pedagogía se abre paso más allá de la escuela y por ende impacta diferentes ámbitos de vida. Se reconoce, pues, el poder de la pedagogía y sus prácticas como elementos constructores de cultura. Por último, desde el enfoque constructivista se reconoce al estudiante como agente activo en la construcción del conocimiento, desde este enfoque, la enseñanza trasciende y se asume como construcción de escenarios en los cuales el conocimiento y los significados se construyen en conjunto, de manera que cada vez son más amplios y complejos y hacen del proceso enseñanza aprendizaje un amplio campo de investigación.

Desde esta perspectiva podemos considerar la práctica pedagógica como “un acontecimiento complejo que expresa saber pedagógico institucionalizado en un momento histórico determinado” (Tamayo, 2007, pp. 60-70). Ello implica un reconocimiento del momento en el cual esta se da, las características del contexto, los fenómenos culturales y sociales vigentes, dado que ellos necesariamente influyen en esta. Adicionalmente, Barragán (2012) enfatiza en la práctica pedagógica como aquello que le pertenece al maestro, así como al ingeniero le pertenece el puente que construye, al artesano la escultura, al maestro le pertenece su práctica y es sobre ella que tiene que realizar un proceso reflexivo, puesto que esta es su obra.

La práctica pedagógica es intencionada, debe involucrar una perspectiva ética, moral y política; pero esencialmente debe ser reflexiva. Si bien es cierto que, el docente debe poseer un saber académico sobre su disciplina, también lo es que, debe conocer una serie de estrategias y didácticas que le permitan compartir ese saber. La práctica pedagógica es mucho más amplia que estos dos elementos, allí se ponen en juego intereses, intencionalidades, posiciones frente a la vida y los fines de la educación en sentido del ser. El maestro debe ser consciente de su rol como actor en la sociedad como modelo y agente de cambio. La práctica pedagógica del maestro no se limita a sus acciones dentro del aula; estas se convierten en un estilo de vida en tanto debe existir coherencia entre discurso y práctica.

Ambientes

Es necesario comprender los ambientes como lugares en los que los sujetos pueden interactuar, los cuales se invisten de significado en función de la apropiación de los mismos, las

relaciones que allí se tejen, las vivencias y experiencias ligadas a ellos. De manera que, exceden lo físico, lo relacionan se configura en ellos y les configura.

Para entender la importancia que tiene los ambientes en el desarrollo es pertinente realizar un acercamiento al Modelo Ecológico del Desarrollo de Urie Bronfenbrenner (1987) quien concibe el ambiente como: “un conjunto de estructuras seriadas” (p. 24) organizadas en diferentes niveles donde uno contiene a los otros, estos son los sistemas: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. El microsistema es el entorno inmediato del individuo (generalmente la familia). El segundo nivel es el mesosistema; este comprende el conjunto de interconexiones que se establecen entre los diferentes entornos en los que participa el individuo (familia, escuela, amigos, vecinos), la calidad de las interconexiones influye en los diferentes entornos. El tercer nivel es el exosistema. Está compuesto por aquellos entornos en los que el individuo no participa directamente pero que influyen en aquellos en los que se encuentra inmerso de manera que le afectan indirectamente. El cuarto nivel es el macrosistema. Lo constituyen los elementos propios de la cultura o la subcultura a la cual pertenece el individuo.

Este modelo reconoce especial importancia a la manera en la que el individuo percibe el ambiente, pues esto más que la construcción objetiva del mismo es lo que define la funcionalidad en términos de desarrollo; es decir, la realidad que media el desarrollo del individuo es la percibida; ello tiene implicaciones para quienes desean realizar investigación, en tanto, es importante generar estrategias que den cuenta de cómo el individuo percibe sus realidades y entornos, más que de

cómo estos están estructurados. Facilitarle al individuo la expresión de sus sentires cobra relevancia.

Desde esta propuesta el ambiente es entendido como “el lugar en el que las personas pueden interactuar cara a cara fácilmente” (p. 41). Las actividades, roles y relaciones interpersonales que allí se dan constituyen los elementos del microsistema, la calidad de estos, configuran al mismo como positivo o negativo para el desarrollo. Las actividades que se realizan cobran relevancia en tanto se constituyan como actividades molares, es decir, cargadas de significado para el individuo, ello ocurre cuando: existe intervención activa u observación activa y frecuente que promueva en el individuo el interés de realizarlas por iniciativa propia. Los roles se refieren a las expectativas de conducta asociadas a determinadas posiciones sociales.

Los ambientes se analizan a partir de los sistemas, la unidad básica de análisis es la díada (sistema de dos personas), la posibilidad de una díada para influir en el desarrollo depende de la intervención de un tercero en la misma, este es el principio triádico. La intervención de este tercero podrá fortalecer los aprendizajes derivados de la relación entre los individuos o debilitarlos.

En conclusión, la posibilidad de un microsistema para fortalecerse como ambiente de desarrollo, dependerá de las características de sus elementos y de cómo estos son percibidos por el individuo. Las actividades, roles y relaciones interpersonales configurarán el microsistema.

Relaciones de poder

Tradicionalmente las relaciones de poder que mediaban la interacción entre los adultos y los niños estaban claramente determinadas. El adulto (independiente, poseedor del saber, sujeto acabado) definía que acción o camino debía transitar el niño-objeto (menor con incapacidad para dado su carácter inacabado), claramente existía dominación del adulto sobre el niño. Sin embargo, como se ha descrito anteriormente esta relación, cada vez con mayor fuerza se encuentra desdibujada; desde el cambio de discurso en el paradigma de atención a la niñez, la posición de adulto es cada vez más difusa, de acuerdo con Medel (2016) afirma que existe una cierta confusión en torno al papel que juega el adulto en relación con los niños, derivada entre otras cosas, de los cambios en las representaciones alrededor del ser niño y el ser adulto. “nos encontramos en un mundo que no se deja pensar con las viejas representaciones” (Duschatzky, 2001 citado por, Medel, 2016, p. 24). Adicionalmente, existe un cambio en la relación entre el adulto con el saber y el conocimiento que ahonda el problema. Una salida al mismo está en la posibilidad de asumir estas características de nuestro tiempo como retos, a los cuales hemos de responder.

En relación con esto Bauman (2002), citado por Medel (2016), expresa “leernos como adultos implica investigar sobre los aspectos que se han modificado en relación con el lugar que como adultos ocupamos y, en consecuencia, con la función que debemos desplegar.” (p. 25)

Entonces los adultos, están retados, por un lado, a reconocer a los niños como sujetos de derechos, por el otro, a encontrar el papel o rol que deben jugar para aportar en este proceso.

En la escuela esto es particularmente cierto. con Quintero y Gallego (2016) exponen como la escuela al estar fuertemente impactada por modelos tradicionales y jerárquicos donde según los

cuales el maestro posee el conocimiento, ha generado un temor a que la voz del estudiante reemplace la voz del docente, por ende, la autoridad se desvanece. Por el contrario, es necesario empezar a interpretar esta situación de una manera diferente, reconociendo que la escuela, al igual que la sociedad es dinámica y se dinamiza a partir de “encuentros y desencuentros”

Bustelo (2005) propone la biopolítica de la infancia por medio de la cual busca comprender de qué manera se ejerce el poder sobre los niños y las niñas en la actualidad. Este autor resalta que las principales instituciones dominadoras de esta etapa son. Familia, escuela y medios de comunicación. Por medio de ellas se busca adentrar los niños y las niñas en las lógicas del mercado de manera que adopten el papel de consumidores desde temprana edad. De esta manera, es posible ejercer control en los niños de hoy y en los hombres del mañana, se garantiza la instauración del mercado por, al menos, una generación más. Por un lado, se explota la idea del niño como consumidor y, por el otro, se mantiene la dominación por medio de las lógicas el mercado, se mantiene la configuración de un sujeto consumidor pasivo de productos y objetos.

Desafortunadamente, los medios masivos de comunicación sirven efectivamente a este fin. Es necesario, entonces, promover estrategias de pensamiento crítico capaces de develar las lógicas de control y poder, en pro de contrarrestarlas, a esto Bustelo le llamará la infancia emancipadora.

La biopolítica, como modalidad de control y disciplinamiento, expresa una dinámica de comportamiento de fuerzas que en conjunto sostiene nuevas formas de articulación del poder. Su centro es biopolítico, pues se trata de controlar la vida y, por lo tanto, conformar desde allí una forma de dominación. Si bien el poder ya no es solo un

poder soberano sin una multiplicidad de dispositivos que lo conforman, existe el biopoder que es una relación estratégica hegemónica que articula el dominio del mercado. (Bustelo, 2005, p.181).

Lo anterior insta a trabajar en pro del desarrollo de los niños, con miras a identificar su rol en la sociedad y si es necesario transformar el mismo en pro de garantizar el desarrollo individual y colectivo de su contexto.

Marco Contextual

Contexto de la localidad

La localidad 18 Rafael Uribe Uribe, está ubicada al sur oriente de la ciudad de Bogotá y limita, al norte, con la localidad de Antonio Nariño; al sur con la localidad de Usme; al oriente con la localidad de San Cristóbal, y al occidente con la localidad de Tunjuelito.

La localidad Rafael Uribe Uribe, por el número de habitantes, es la octava localidad más grande; según el Censo de 2005, con 375.625 personas, un 6,2% del total de la Ciudad; y es la número uno en densidad de población (323 personas por hectárea), por encima del promedio de Bogotá (42 p/Ha). Por sexo, el 52% son mujeres y el 48% hombres, La etapa vital con mayor representatividad es la de ciclo adulto (47%), juventud (26%), infancia (15%) por último, persona mayor (11%). (Secretaría Distrital de Planeación, 2009).

De acuerdo con la Secretaría de Educación Distrital, SED, (2015) la población en Edad Escolar (PEE) de la Localidad Rafael Uribe Uribe, corresponde a 85.574 niñas, niños y adolescentes entre 3 y 16 años; la población está discriminada de la siguiente manera: Primera infancia en edades comprendidas entre 3 y 4 años 5.750 niñas y 6.236 niños; Prescolar cuya edad es 5 años 2.873 niños y 3.110 niñas; Primaria que comprende edades de los 6 a 10 años, son en total de 14.440 niñas y 15.650 niños; Secundaria en edades de 11 a 14 años niñas 11.870 y niños 12.386; por último en educación media de los 15 a 16 años 6.200 adolescentes mujeres y 6.609 adolescentes hombres. (SED, 2015).

En esta localidad predomina la clase socioeconómica media-baja; el 49% de los predios son de estrato dos y ocupan la mayor parte del área urbana local; el 41,2% pertenece a predios de estrato tres, el 6,6% representa el estrato uno; 0,5 % en miseria y 2,7 % en pobreza, La mayoría de las familias de las estudiantes viven en barrios aledaños al colegio (Quiroga, El Inglés, El Claret, El Libertador, Las Colinas, Las Lomas, entre otros) y pertenecen a los estratos 2 y 3. La localidad de Rafael Uribe Uribe cuenta con 26 colegios oficiales, 9 de contrato y 1 en concesión; cuenta además con más 76 establecimientos privados con oferta en todos los niveles de educación básica. (SED, 2015).

Reseña histórica de la institución

A mediados de la década de los 60 el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en desarrollo de la política educativa, para atender el crecimiento de la población estudiantil en las grandes ciudades, emprende la construcción y pone en funcionamiento nuevos colegios para

bachillerato, entre los que se destacan los Institutos de Educación Media y Diversificada (INEM), el Restrepo Millán y el Clemencia de Caycedo, en Bogotá la ciudad capital del país.

En 1967 es creada por la Resolución N° 1124 la sección femenina del Colegio Nacional Restrepo Millán. En 1968 se inaugura la actual sede siendo presidente de la República el Doctor Carlos Lleras Restrepo y Ministro de Educación el Doctor Octavio Arizmendi Posada. El Decreto 1667 de 1967 le confiere autonomía administrativa y le da el nombre de Colegio Nacional Clemencia de Caycedo en homenaje a la ilustre matrona santafereña fundadora del Primer Colegio Femenino de Santafé de Bogotá en 1770 denominado Convento de La Enseñanza, hoy Colegio del mismo nombre. La señora Clemencia quien dedicó todos sus recursos y esfuerzos a la educación de la mujer de su época. En el año 1968, se crea la jornada de la tarde por resolución 1124 y en 1973 se proclama la primera promoción de bachilleres tanto en la jornada de la mañana como de la tarde.

En 1974 con la reforma educativa plasmada en el Decreto 080 de ese año se da énfasis al alumno como eje del proceso educativo, se establece el servicio de Consejera Escolar, las actividades vocacionales del plan de estudios del bachillerato clásico con la aplicación de procesos de exploración, iniciación y perfeccionamiento vocacional de acuerdo con las aptitudes e intereses de las alumnas. Es así como el colegio actualiza los programas de comercio, modistería y manualidades que venía desarrollando desde su fundación y amplía las opciones vocacionales a las artes gráficas, a las artesanías y últimamente a la pedagogía musical. Se crean el periódico El Mensaje, la Escuela de Padres y la Asociación de Padres de Familia. En 1992 se da comienzo a la gran reforma de descentralización administrativa y el MEN entrega la planta de personal de los

planteles nacionales a las respectivas Secretarías de Educación y con este acontecimiento se inicia la tercera etapa en la historia del colegio.

Al cumplir 25 años de labores, durante los cuales ha prestado invaluable servicios a la comunidad, en beneficio de las juventudes y en pro del desarrollo educativo y cultural, según rezan sus consideraciones, El MEN otorga al colegio la condecoración Simón Bolívar, a través de la Resolución N° 3602 de 1992. Entre 1992 y 1997 el colegio amplió sus instalaciones físicas, mejoró de manera importante la dotación de material didáctico de sus talleres, especialmente de informática. A partir de 1998 se han venido realizando varias reformas, una de ellas, la eliminación de las vocacionales como modistería, manualidades, belleza y teatro y la conservación de comercio, artes gráficas y música; otra reforma fue la ampliación de la primaria dentro de la misma sede; la institución se ha mantenido como una de las pocas que no fueron fusionadas. Actualmente la IED Clemencia de Caycedo:

Es un colegio de carácter femenino en sus jornadas diurnas y mixtos en su jornada nocturna, que ofrece educación pre escolar básica y media conforme con los principios y fines de la educación colombiana. Tiene como misión la formación por ciclos con énfasis en artes y media especializada en arte y expresión desarrollando en las estudiantes la sensorialidad, el liderazgo y la capacidad de observación, integrando conocimientos, habilidades y valores y procurando una educación integral para lograr personas competentes, responsables, libres y autónomas que estructuren un proyecto de vida emprendedor y transformador para bien de su entorno y la sociedad (PEI, 2013, p. 6).

La IED Clemencia de Caycedo pretende brindar educación de calidad y contribuir a la transformación de su contexto por medio de la formación de sus estudiantes como agentes innovadores y críticos, para ello se vale del arte como medio de concienciación y construcción de conocimiento.

Proyecto Educativo Institucional (PEI)

El Proyecto Educativo Institucional, es un instrumento que ayuda a la comunidad educativa a innovar los procesos pedagógicos, institucionales y administrativos; asimismo permite conducir y orientar la vida institucional, recoge aspectos relevantes de la institución; enuncia unos derroteros de trabajo y una perspectiva de formación en pos de la proyección con calidad de vida de la estudiante clemencista que trasciende su comunidad y que se enmarca en los requerimientos de la sociedad actual.

Desde lo artístico, se hacen confluir diferentes puntos de partida en su realización y para la construcción de significados, de nuevas categorías para entendernos dentro del marco de las competencias estéticas que exige el surgimiento de una cibercultura en el mundo de hoy y la formación competente tanto para el disfrute de lo artístico como para su producción en condiciones tecnológicas. A través del arte, en sus diferentes manifestaciones pictóricas, musicales, escultóricas y literarias, se impulsa el desarrollo de las habilidades y destrezas artísticas de las estudiantes; ellas logran expresar desde su propia subjetividad el conocimiento y el reconocimiento, la creación individual o colectiva de expresión de la experiencia y la conciencia del conocer y el aprender como medio fundamental de comunicación y de sensibilización. Por medio de las diferentes expresiones artísticas se busca reconocer la diversidad que conforma el

contexto social y se pretende promover la convivencia. El colegio Clemencia de Caycedo hace una lectura distinta de lo artístico, desde una óptica pedagógica, mediante la cual lo artístico se integra a la cultura local y regional en sus diversas manifestaciones, la asume como elemento de la formación inicial, la proyecta en contenidos universales, que se convierten en elementos permanentes de encuentro con lo humano a través de la dinámica.

Estos proyectos buscan que las estudiantes obtengan una mirada amplia sobre el arte pero igualmente les permite ubicarse desde sus intereses, desde el reconocimiento del saber instrumental propio de cada disciplina artística y el apropiarse de las habilidades y destrezas que el sujeto siente necesarias para su expresión artística.

La institución educativa asume la educación artística como una herramienta fundamental para la inclusión social como forma de construcción política y ciudadana. A su vez esta educación juega un papel estratégico en la salvaguarda del patrimonio cultural, pues los conocimientos, estrategias investigativas y experiencias adquiridas a lo largo de la vida escolar son las herramientas con las que la estudiante continuará proyectándose laboral, profesional, social y familiarmente. En conclusión, la IED Clemencia de Caycedo reconoce en el arte un elemento potente en la construcción de una sociedad diferente, capaz de generar acuerdos de convivencia que posibiliten la interacción positiva de sus miembros y el crecimiento de la comunidad.

En relación con el tema de la participación, el PEI, de acuerdo con lo regulado artículo 142 de la participación de la Ley 115 de 1994, establece las instancias de Rectoría, Consejo Directivo

y Consejo Académico, como las llamadas a tener en cuenta a la hora de tomar decisiones que afectan a la comunidad educativa. Adicionalmente, se contemplan los siguientes organismos de participación: Comité de Convivencia, Comité Ambiental Escolar, Comité Institucional de Presupuestos Participativos, Comité de Mantenimiento, Comité Consultivo para relacionamiento de la educación media con el sector empresarial, Consejo Estudiantil, Consejo de Padres, todos estos organismos están conformados por diferentes miembros de la comunidad educativa padres, administrativos, docentes, estudiantes. También existen las figuras de Personero, Contralor y Vigías Ambientales, a cargo de las estudiantes tal y como lo regula la ley. Vale la pena destacar que la participación de las estudiantes de Primera Infancia en estos estamentos institucionales está restringida. De ahí la necesidad de concienciar a la comunidad educativa en torno a la importancia de generar mecanismos que la posibiliten.

Acuerdos de trabajo para el Ciclo Inicial

A través de las reuniones de ciclo y con el acompañamiento pedagógico de la SED, se logró desarrollar procesos sistemáticos de reflexión, diálogo y construcción de sentido colectivo entre las maestras titulares de Primera Infancia, alrededor de los elementos fundamentales que configuran la educación inicial, basados en el Lineamiento Pedagógico Curricular resultando en el enriquecimiento del quehacer pedagógico. Así mismo, con el propósito de sistematizar la experiencia se elaboró el documento: Proyecto Pedagógico de Acuerdo de Ciclo y Acuerdo de Grado, que recopila la experiencia de diálogo de saberes con las maestras de Educación Inicial y la resignificación de miradas y prácticas pedagógicas.

A continuación, se presentan algunos de los elementos más importantes, que fueron objeto de reflexión y que sirven como lineamiento para las diferentes acciones que se realizan con las estudiantes de Primera infancia.

Impronta del ciclo inicial.

En el contexto de la SED la impronta se concibe como la intención pedagógica de formación y la identidad del ciclo, la cual responde a las demandas de aprendizaje de los niños, las niñas, jóvenes y a las necesidades educativas de la sociedad. Para la construcción de la impronta de Educación Inicial del colegio Clemencia de Caycedo se tuvo en cuenta: la impronta Distrital "niños y niñas comprenden, explican y recrean el mundo social, cultural y natural en el que viven" y los aportes de las docentes según las necesidades y experiencias con las niñas de Educación Inicial del colegio. Es por esto que la impronta de la institución educativa se expresa así: “Somos mujeres que exploramos el mundo sintiendo y jugando para Ser, Hacer y Tener” (IED Clemencia de Caycedo, 2015, p. 4).

Eje de desarrollo: estimulación y exploración; se resalta que el desarrollo de las estudiantes está mediado por la exploración y la estimulación, por ello se pretende dar protagonismo a estas actividades, en tanto se reconocen inherentes a las niñas de primera infancia. A partir de ellas, se hacen posibles las relaciones con el otro, con su entorno y consigo mismo como sujeto de derechos y deberes, partícipe de su propia construcción de vida. Se evidencia, desde el primer momento, el interés del grupo docente por el tema de la promoción de la participación, en especial en lo que se refiere al reconocimiento de las potencialidades de las niñas desde sus lenguajes, características e

intereses. Este primer reconocimiento implica una postura diferente en la díada docente-estudiante e implica una manera diferente de planear las actividades del aula (competencias, desempeños, ejes temáticos, recursos, actividades) en función de los intereses y características de las estudiantes.

Intenciones, Objetivos y Propósitos para el Ciclo Inicial.

La educación inicial, en el colegio Clemencia de Caycedo dado su carácter femenino, propende por: reconocer a la niña como un ser único y valioso, con una serie de potencialidades, habilidades y destrezas, en las diferentes dimensiones, que le permitirán aprehender el mundo, sentirse segura, capaz, reconocida y parte de un todo. El fortalecimiento de los procesos de socialización y potenciamiento del desarrollo serán ejes esenciales en esta tarea a través de los pilares propuestos por la SED (2010): “el juego, el arte, la exploración del medio y la literatura; los cuales se convertirán en las formas fundamentales a través de las cuales los niños se relacionan con su entorno y con el mundo para ir construyendo sentidos y promoviendo la formación del carácter y el desarrollo de la autonomía.” (p. 9)

La especificidad de la educación inicial consiste en el reconocimiento de las características, capacidades y habilidades propias de las niñas, lo cual es básico para proponer e implementar procesos educativos oportunos y pertinentes que posibiliten la generación de aprendizajes en forma significativa, orientados al desarrollo integral en la perspectiva de sujetos de derechos, de seres sociales diversos y singulares.

El reconocimiento de la diversidad de las estudiantes, posibilita y demanda formas de relación diferentes que fortalezcan la convivencia y el reconocimiento del otro. Esta preocupación

orienta el camino de promoción de participación y convivencia dado que propone el reconocimiento propio y del otro como poseedores de saber.

Perfil de la docente clemencista de primera infancia.

Las docentes de Primera Infancia son personas idóneas, comprometidas, afectuosas y respetuosas de sus estudiantes; líderes en los procesos pedagógicos y proyectos que llevan a cabo, capaces de reconocer las necesidades y dificultades de las niñas, entienden que durante las experiencias cotidianas ponen al descubierto sus lecturas del mundo, de los otros y de sí mismas.

Esas lecturas son las que las maestras tratan de comprender para generar actividades que permitan, desarrollar, estimular y aprovechar sus talentos y capacidades en las niñas. Fortalecen pequeños acuerdos en el aula para propiciar espacios de convivencia, donde se vivencien el autocuidado, el respeto y cuidado por el otro, su reconocimiento como persona y la formación de ciudadanas que reconocen sus derechos y también sus deberes y promueven la construcción de interacciones que generen intercambios llenos de sentido. El trabajo en equipo ha permitido la búsqueda de nuevos conocimientos que hacen que la maestra adopte posiciones flexibles para aceptar lo inesperado; es así que las experiencias pueden tomar rumbos distintos constantemente sin alejarse del objetivo inicial.

Es importante destacar que la docente siempre está observando las características propias de cada una de sus estudiantes y es sobre esta lectura que propone actividades de manera que se atiendan las necesidades particulares de cada estudiante y del grupo al cual pertenece. Se pone a

la estudiante en el centro de la práctica pedagógica como actriz principal que provee unos insumos y es la docente quien debe adaptarse a ellos.

Estrategias pedagógicas para el ciclo inicial.

Las estrategias pedagógicas involucran las acciones de las maestras orientadas a propiciar en la niña un aprendizaje particular con respecto a su desarrollo integral; a partir del desarrollo de la práctica pedagógica se facilitan a las niñas los recursos, tiempos y ambientes que se proponen para el potenciamiento de sus procesos de desarrollo. La estrategia intencionada, cuenta con una estructura que la caracteriza y que deriva en el desarrollo de procesos y no de actividades discontinuas; esto para favorecer la reflexión sobre el hacer y su ajuste desde el sentido pedagógico que se deriva del marco de la educación inicial.

La elección de las estrategias pedagógicas debe tener en cuenta que las niñas son protagonistas de su desarrollo y que las maestras, los maestros, las familias y cuidadores son actores importantes de este proceso, dado que establecen vínculos de apego seguro y relaciones de confianza que promueven la autonomía y las experiencias en las que las niñas despliegan todas sus capacidades. De acuerdo con las características de la educación inicial, las estrategias pedagógicas deberán ser dinámicas, incluyentes, garantes de la participación activa de niñas y niños, reconocedoras y respetuosas de sus ritmos de desarrollo. Al tiempo, es necesario que sean coherentes con las intencionalidades de formación propuestas en el proyecto pedagógico. Algunas de ellas son: proyectos de aula, rincones, asambleas y acuerdos.

Proyectos de Aula.

Los Proyectos de Aula, en el colegio Clemencia de Caycedo, se plantean a partir de las preguntas de los niños y niñas, las cuales en muchos casos son precisadas por las maestras; se trata, de ampliar y profundizar ciertas preguntas, teniendo siempre en cuenta el desarrollo de los niños y las niñas y las características de su pensamiento. Los proyectos buscan ampliar e intentan dar respuesta, y a su vez dejar interrogantes sobre las inquietudes, lo que implica que los proyectos puedan realizarse en un tiempo relativamente prolongado dependiendo de la pregunta y el interés de las niñas. Entre las actividades que se proponen en los proyectos están: las salidas, la invitación de expertos, la búsqueda de información en libros, en películas, fotos, internet, los experimentos, ente otras.

Los proyectos, en general, se van construyendo y van dejando huellas, es decir, las experiencias en sí se van registrando. Las paredes del aula y el colegio se convierten así en una *galería*, en donde las niñas, los compañeros, los padres de familia, pueden ir observando el desarrollo de los mismos. Los proyectos, así como se inician, se cierran y este es tal vez, uno de los momentos más importantes del mismo, pues se revisa y evalúa tanto lo que se ha hecho, como lo que se ha aprendido. Para este año el proyecto de aula se denomina: *Soy mujer, puedo ser...* pretende concienciar a las niñas y sus familias en torno a las múltiples posibilidades de ser en el mundo y que el ser mujer no está directamente ligado con un proyecto de vida particular reglado desde lo cultural, al ser mujer su posibilidad de ser en el mundo es tan amplia como sus expectativas.

Rincones.

Trabajar por rincones implica un rompimiento con la forma homogenizante de trabajo, ya que posibilitan un trabajo individual o en pequeños grupos, simultáneamente; de acuerdo con los intereses de las niñas. Tal vez, el más importante objetivo de los rincones es posibilitar un trabajo autónomo y diferenciado de las niñas, donde cada una pueda estar en él, respetar sus particularidades y sus ritmos, lo que, a su vez, le permite a la maestra conocer los gustos, intereses, formas de jugar, aprender y trabajar de cada uno. Se diferencian de los proyectos en tanto que, se orientan más hacia el uso del espacio como elemento posibilitador de interacciones.

La Asamblea.

Se define como asamblea a la reunión de los niños y niñas en el aula alrededor de la maestra o maestro con el fin de conversar sobre un determinado tema o para resolver algún conflicto o problema. Dentro del aula, la asamblea se constituye en un referente para la comunicación entre iguales y entre adultos e iguales. Es un componente importante del proyecto que, en muchos momentos, puede ser la vía para el descubrimiento de nuevos conceptos, elaborados por las niñas, cuando el profesor comenta, explica o habla de temas en el trabajo cotidiano de aula. Y será, asimismo, el ambiente propicio para la resolución de los conflictos provocados entre ellas en sus relaciones diarias. Por todo ello, la asamblea pasa a ser un momento de encuentro; así las niñas disfrutan del aprendizaje a través de las experiencias, construyen significados contextualizados, identifican sus necesidades y a su vez, desarrollan habilidades que pueden poner en práctica en el diario vivir. El aprendizaje cobra sentido se torna significativo.

Permite que las niñas sean investigadoras y partícipes de su desarrollo cultural y social; enseña a compartir y conocer experiencias de otros, a desarrollar el lenguaje oral y escrito; las niñas y sus familias son protagonistas del desarrollo del proyecto, avanzan en conocimientos, destrezas, actitudes, consolidan procesos democráticos y de participación.

Acuerdos.

Los acuerdos en el aula se construyen de forma participativa entre las estudiantes y los docentes, pretenden orientar la convivencia dentro del colegio y esencialmente en el aula. Si bien es cierto hay un fuerte protagonismo de estos al iniciar el año académico, son susceptibles de modificaciones en cualquier momento del año. Están pensados para contribuir a la consolidación de autonomía en las estudiantes, en la medida en que, son ellas las primeras garantes de su cumplimiento. Al iniciar el año escolar se realizan las primeras asambleas en torno a la pregunta ¿qué necesitamos para poder convivir juntas y felices? A partir de allí surgen los siguientes acuerdos:

- Tratar a mis compañeras con amor y respeto.
- Estar felices en el colegio.

Reflexiono, ofrezco disculpas y realizo un actor reparador (ROA).

Durante el año 2016 se empezó a implementar la estrategia ROA, la cual busca poner bajo el control de las estudiantes la solución de conflictos; para ello se socializa dicha estrategia en una asamblea, en la cual la discusión se orienta a generar un proceso reflexivo frente a aquellas situaciones que afectan la convivencia.

Se explica cada uno de los pasos a las estudiantes y se las insta a aplicar esta estrategia cada vez que lo consideren necesario de manera que ellas mismas puedan regular la convivencia dentro y fuera del aula. Como elemento principal, esta estrategia destaca la posibilidad de reparar a aquella persona a quien, con o sin intención, en un momento dado haya lastimado, herido o hecho sentir mal y pretende, en primer lugar, promover el desarrollo de la empatía y, en segundo lugar, comprender la responsabilidad sobre las acciones propias y las consecuencias de estas en la relación con otros.

El uso de los ambientes y la relación con los cuerpos.

El ambiente está determinado por lo menos por tres elementos: los objetos allí dispuestos, las personas que los habitan y las interacciones que se dan en este; existen diversas formas de representarlos, significarlos y narrarlos. Para ello, se desarrollan tres ideas que alimentan la reflexión en torno a estos ambientes en particular:

El ambiente como lugar habitado y significado.

es vivo reflejo de una cultura o un proyecto educativo. Se convierte, en sí mismo, en un mensaje pedagógico explícito, determinado por la manera como se diseñe, los objetos que se lleven y la manera como se dispongan; son elementos que influyen en las interacciones y acciones propias de los sujetos que lo habitan (niñas, niños y adultos).

Por ello es preciso trabajar en torno a la diferencia entre *decorar* y *ambientar*, en la transformación del espacio para llenarlo de sentido y propiciar nuevas lecturas, nuevas exploraciones, nuevos juegos y nuevas posibilidades de acción; hablar sobre el uso del material

didáctico, su ubicación al alcance de los niños y las niñas, la disposición del mobiliario, el uso de otros espacios del colegio como la biblioteca, ludoteca, aulas múltiples, espacios al aire libre, patios, zonas verdes y su conexión con la propuesta pedagógica explícita que tiene cada maestra. Se trata de poner esto en consideración para decantarlo.

Los niños, niñas y familias son coconstructores del espacio, ambiente, al habitarlo y recorrerlo. Por ende se requieren ambientes versátiles, sensibles y transformables, investidos de significado para las niñas, al dar lugar a sus propias narrativas corporales, verbales, plásticas y a una amplia gama de acciones, experiencias y exploraciones que inviten a hacer y deshacer, a crear y a descubrir, a sentir nuevas sensaciones y a evocar otras, a experimentar y a compartir, a relacionarse e interactuar con los otros y con los objetos; son ambientes investidos de seguridad afectiva donde siempre la maestra se muestra disponible. Ambientes organizados en torno al sentido de la educación inicial, conectados desde los pilares, juego, arte, literatura para hacer posible la exploración y la vinculación de experiencias y saberes.

Proyecto Jornada Completa.

Desde el 2012, Bogotá lidera la implementación de la Jornada Completa en el país con la política educativa “Currículo para la excelencia académica y la formación integral 40x40”, la cual no solo amplía la jornada escolar en los colegios oficiales (40 horas por semana, 40 semanas al año), sino que, además, ofrece a las niñas y jóvenes aprendizajes integrales que fortalecen el saber y cultivan el ser a través del arte, el deporte y la ciudadanía.

En este marco, en el Colegio Clemencia de Caycedo se desarrolla el Proyecto Jornada Completa con atención integral a la población escolar, mediante la implementación de

actividades pedagógicas centradas en los intereses de las estudiantes en concordancia con el énfasis del Proyecto Educativo Institucional. Para su implementación se ha optado por una estrategia intersectorial, que inicialmente compromete la alianza entre la Secretaría de Educación del Distrito, la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte y la Caja de Compensación Familiar Compensar.

En este proyecto prioritario se fortalecerán propuestas educativas en arte y cultura, deporte, recreación y actividad física, ciencias y tecnología. Esto implica la consolidación de procesos creativos, participativos e investigativos basados en enfoques humanísticos y sociales que fortalezcan en las estudiantes el intercambio de experiencias educativas y generen diversos métodos de observación, de juicio y de sentido, con otras alternativas de interrelación de conocimiento para interpretar, argumentar y construir diversos proyectos de vida

La Jornada Completa aplica para aquellas instituciones educativas que por sus características mantienen dos jornadas diurnas, con extensión de jornada escolar a ocho horas diarias, en las que se contemplan los tiempos para cambios de clase, refrigerios, recreo, entre otros.

Se entiende que una institución es de Jornada Completa si: maneja como mínimo dos grados en preescolar con jornada de seis horas, 80% de la matrícula de educación básica y media, tiene ocho horas diarias de jornada escolar e implementa Educación Media Fortalecida.

La resolución 2068 de 2015, por la cual se dispone la implementación de la jornada única y completa en algunos colegios oficiales del Distrito Capital y se modifica la resolución No. 1905 del 20 de octubre de 2015, formaliza la implementación de la Jornada Completa en la IED Clemencia de Caycedo. SED (2015).

Proyecto “Los tesoros que habitan en mí”.

El proyecto “Los tesoros que habitan en mí” es una propuesta de taller de formación artística en el marco de la política educativa Jornada Única para la Excelencia Académica y formación Integral Jornada Completa, que pretende fortalecer los procesos pedagógicos de la educación inicial a través de los lenguajes artísticos.

El proyecto es ejecutado por el teatro La Baranda denominado “los tesoros que habitan en mí” en la IED Clemencia de Caycedo, este proyecto, aporta al desarrollo de la educación integral de la primera infancia basado en el arte, sus diferentes expresiones y lenguajes. Ayuda a potenciar habilidades como: desarrollo cognitivo, capacidad motriz, sensibilidad frente a su contexto en situaciones diarias; promueven el reconocimiento de sí mismo y de los demás, para la adquisición de competencias, autonomía y valores que apuntan a la construcción de escenarios educativos en paz.

Esta propuesta se planteó a partir de los cuatro pilares de la educación inicial, el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio en búsqueda de una educación para la paz que permita: fortalecer en las niñas, la construcción de modelos comunicativos orientados a construir relaciones horizontales para facilitar la consolidación de espacios de no violencia y prolongada tranquilidad;

asimismo, propicia la capacidad de relacionarse con sus pares. El perfil requerido para los formadores de este proyecto es de: profesionales que tengan relación con las diferentes ramas del arte, con experiencia en trabajo pedagógico, para que, a partir de su formación y sensibilidad artística logren direccionar a las niñas de primera infancia en la exploración y el encuentro con el mundo del arte.

El arte escénico brinda la posibilidad al ser humano de formarse a través de la lúdica, el juego y la disciplina; por ello responde idóneamente a las necesidades de las estudiantes de esta etapa. Este proyecto está articulado con el currículo pedagógico de la institución educativa Clemencia de Caycedo cuya misión requiere hacer énfasis en la formación artística, científica y humanística. Se desarrolla en un ambiente demarcado por la tolerancia, el respeto, el sentido de pertenencia y demás valores inherentes al proceso de la formación integral humana, en procura de que cada estudiante se sienta una persona capaz de generar actitudes de cambio en beneficio propio, de la institución y de su comunidad. Se viene implementando mediante el convenio SED-Compensar, que pretende incentivar en las estudiantes de primera infancia un enfoque pedagógico artístico que parte del reconocimiento de la diversidad en: las expresiones, las capacidades sociales, el reconocimiento de sí mismas y de los demás. Adicionalmente, propone fomentar valores y sana convivencia, orientados al fortalecimiento de una educación en paz.

La propuesta implica propiciar espacios de creación artística para fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje, al involucrar el uso de otros lenguajes (música, arte, pintura, entre otros); aplicar estrategias para la resolución de conflictos a través del diálogo, exploración de su

mundo usando el cuerpo como herramienta y cultivar los sentidos, las emociones y las experiencias significativas basadas en el juego como herramienta facilitadora del aprendizaje y la adquisición de nuevos conocimientos. Este proyecto se desarrolla en un tiempo de dieciséis semanas y se divide en tres módulos discriminados de la siguiente forma:

Primer módulo. Exploración Corporal y espacial, permite explorar las posibilidades expresivas del cuerpo y la voz a través de las actividades lúdicas orientadas a la iniciación del teatro, exploración de los límites de su cuerpo, de los potenciales creativos y de las posibilidades de desempeño dentro de un contexto social. Segundo módulo. Creación Artística y composición escénica, busca estimular el potencial creativo de las niñas a través de la interdisciplinariedad de las artes en danza, música, teatro y literatura, exploración del juego escénico y la creación de personajes. Tercer módulo. Puesta en escena, relaciona los módulos descritos anteriormente, implementándolos para la preparación, interpretación y presentación en un montaje final con la comunidad educativa en general.

Reconociendo la estrecha relación entre lenguaje y cultura, el colegio le apuesta a la enseñanza que involucra de una manera significativa los sentidos como medios en el proceso de apropiación de conocimientos y generación de los mismos, creando un ambiente propicio para que se expresen saberes acerca del mundo, sentimientos, dudas y preocupaciones a través de medios artísticos, científicos, verbales o de otra índole, es por eso que adopta este proyecto para ser articulado con el PEI de la institución.

Este proyecto, se vale de la estrategia Experiencia, entendida como “las vivencias con diversos lenguajes del arte, el teatro, la literatura, la danza, las plásticas, la música y demás con el fin de empoderar a los niños y niñas de ellas y hacer que potencialicen su desarrollo sensible” (Fundación La Baranda, 2013, p. 11). Son invitaciones a vivir y experimentar el arte desde sus diversas formas. Y allí especialmente radica su poder, en la noción de invitación, puesto que el sentir y desear de las niñas se respeta al punto de comprender y asumir sus decisiones, incluso si ellas las hacen tomar distancia del trabajo grupal propuesto por el docente; en otros momentos, la participación de las niñas incluso cambiará la ruta original trazada por el docente, situación que se torna en altamente deseable por cuanto es la muestra viva del empoderamiento de las estudiantes.

Metodología

Este informe corresponde a una investigación de tipo cualitativo, dado que tuvo como propósito realizar una interpretación del fenómeno de la participación infantil en el ámbito escolar con base en el análisis de las experiencias y dinámicas de relación en la perspectiva de los actores.

En relación con el propósito de la misma, se determina que el diseño metodológico apropiado para el logro de los objetivos es el estudio de caso, en tanto permite profundizar en el conocimiento de una situación específica (las estrategias en el aula), en un contexto real, puntualizando en un tema específico: las prácticas de los docentes que promueven la participación infantil. A fin de recolectar y analizar la información se aplicó el procedimiento de triangulación, para análisis global y profundo que exige la constante comparación con la literatura tanto en la codificación como con los conceptos. De acuerdo con Lynham (2002) citado por Molina (2010, pp. 23-24)

Las investigaciones realizadas a través de estos diseños, se orientan, por lo general, a la construcción teórica que recurre, en algunos casos, a procedimientos tanto inductivos como deductivos y concluye “estos diseños no se limitan a explorar o describir fenómenos sociales, tienen la capacidad de captar la complejidad del contexto y su relación con los eventos estudiados” (2010, p. 17)

Por lo anterior, se establece la idoneidad del estudio de caso como el diseño a implementar a fin de dar respuesta a la pregunta por ¿cómo el aula de primera infancia puede constituirse como ambiente promotor de participación infantil?

En relación con el estudio de caso, Martínez (2006) resalta como una de las ventajas de la investigación cualitativa, en general, y del estudio de caso en particular la posibilidad de identificar categorías emergentes, que se obtienen del análisis de los resultados, las cuales también aparecieron en esta investigación. De manera que a partir del análisis juicioso de la información es posible identificar aspectos del objeto de estudio que de otra manera podrían pasar inadvertidos.

Existen diversas definiciones de un estudio de caso; entre ellas encontramos la de Yin, uno de los autores más reconocidos en torno al tema, quien lo concibe como “una búsqueda empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida real” (Yin, 1994, p. 13). El estudio de caso permite analizar en detalle la experiencia de las personas involucradas al tiempo que se reconocen las características del entorno, las relaciones, situaciones, actitudes y demás elementos que se entrelazan en ella. Por tal motivo, los hallazgos derivados de este tipo de estudios tienen un fuerte contenido histórico y contextual del fenómeno estudiado.

Para nuestro propósito se tomará la definición de Eisenhardt (1989) citado por Martínez (2006, p. 174) donde se refiere al estudio de caso contemporáneo como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares”. Esta definición señala la importancia del análisis de todos los elementos presentes en la interacción

entre individuos y entre estos y el contexto, para lo cual es posible que la recolección y el análisis de la información puedan realizarse por diferentes métodos de manera que se amplíe la posibilidad de comprensión del fenómeno estudiado.

Por lo anterior, el fenómeno que interesa estudiar es la promoción de la participación en primera infancia, en el contexto escolar, con énfasis en las prácticas pedagógicas y las relaciones que se establecen entre los docentes y las estudiantes de primera infancia en la IED Clemencia de Caycedo. Se presta principal atención a ciertas estrategias que se han implementado y que buscan contribuir a la construcción de la participación como derecho y pilar en la convivencia. Para ello, resulta de vital importancia identificar y comprender las dinámicas que posibilitan la consolidación del aula como escenario de participación.

A fin de tener una ruta procedimental para realizar la investigación se adaptan las pautas sugeridas por diversos autores en torno a las fases del estudio de caso; se tienen en cuenta las siguientes etapas: planteamiento del problema, revisión de la literatura, obtención de los datos, transcripción de los datos, análisis global y profundo de los mismos y conclusiones. (Martínez, 2006, p. 182). A fin de lograr una mayor aprehensión de la realidad se triangulará la información obtenida de las diferentes fuentes.

Participantes

Luego de varias entrevistas semiestructuradas con tres de las docentes titulares de Primera Infancia de la IED Clemencia de Caycedo, que permitieron profundizar en el reconocimiento de sus intenciones pedagógicas, se les informó el interés de documentar el proceso de trabajo que se realizó en las aulas de Jardín y Transición, de manera que, fuese posible identificar elementos clave de la práctica pedagógica que pueden contribuir a la promoción de la participación infantil. Se realiza el mismo proceso de diálogo con los tres docentes que implementan la Jornada Completa, en los mismos grupos de estudiantes, quienes expresaron su interés por participar en el estudio. Se socializó con los padres de familia el trabajo que se iba a realizar con docentes y estudiantes; algunas madres de familia se mostraron interesadas por participar y aportaron información relevante para el objetivo de la investigación mediante entrevistas estructuradas.

Con los docentes, las estudiantes y los padres de familia, se acordó la grabación de algunas sesiones de clase², al azar, a fin de obtener muestras aleatorias de las dinámicas propias del aula, de la implementación de las estrategias propuestas y de la relación entre docentes y estudiantes. Los instrumentos de grabación fueron ubicados estratégicamente en el salón a fin de captar con la mayor naturalidad posible las interacciones entre los docentes y las estudiantes.

Descripción de los participantes

El grupo de maestros está conformado por cinco mujeres y un hombre. Tres de ellas son maestras del distrito, dos de planta y una provisional, a quienes nos referiremos como maestras titulares; ellas deben dedicar cuatro horas diarias de trabajo con cada uno de sus grupos, e

² Se cuenta con el soporte del consentimiento y asentimiento informado por parte de adultos y niños.

implementar los lineamientos de primera infancia que rigen la educación pública en nuestro país y el PEI de la institución.

Los otros tres maestros (dos mujeres y un hombre) están en la institución educativa durante dos horas diarias, como docentes de Jornada Completa, bajo el convenio Compensar- La Baranda. Están encargados de fortalecer el trabajo de las niñas en arte, corporeidad y de ejecutar la propuesta “Los tesoros que habitan en mí”. A los docentes de la Baranda nos referiremos como docentes acompañantes.

Las estudiantes están distribuidas en tres grupos: Jardín con 15 estudiantes; transición 1 con 18 estudiantes y transición 2, con 18 estudiantes. El promedio de edad en el grado jardín es de cuatro años y para los grupos de transición de cinco años. La mayoría de las familias de las estudiantes viven en barrios aledaños al colegio (Quiroga, El Inglés, El Claret, El libertador, Las Colinas, Las lomas, entre otros).

Cada grupo está a cargo de una docente titular; el grado jardín es acompañado por una formadora, quien ejecuta el proyecto de Jornada Completa; los grupos de transición trabajan de manera alternada con los otros dos docentes acompañantes. Es importante aclarar que los docentes acompañantes fueron informados y aceptaron participar de la investigación; son los encargados de implementar la Jornada Completa para las estudiantes de Primera Infancia de la IED Clemencia de Caycedo, a partir de lo direccionado por el proyecto “Los Tesoros que habitan en mí”, ejecutado según el convenio SED- Compensar- La Baranda.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

A fin de obtener la información requerida para el análisis se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

Observación no participante. Se plantea esta técnica a fin de recolectar información relevante en torno a las relaciones que se construyen entre los diferentes sujetos que interactúan en el aula de primera infancia (docentes, docentes acompañantes y estudiantes). De acuerdo con Bonilla & Rodríguez (1997) desde el punto de vista científico, la observación permite centrar la atención, de manera intencional, sobre algunos aspectos de la realidad que llaman la atención del investigador; permite profundizar en el análisis sobre cómo estos se relacionan en un momento particular. De esta manera es posible identificar “las reglas implícitas que orientan las acciones de las personas en contextos culturales particulares” (p. 119).

Como instrumentos de recolección de información se emplearon registros audiovisuales y grabaciones de sesiones de trabajo cotidianas en las aulas de Primera Infancia, de cada uno de los seis docentes participantes. Las grabaciones se transcribieron con el fin de realizar el análisis de la información, estas se llevaron a cabo entre abril y junio de 2016; fueron 20 sesiones de 30 minutos en promedio, las cuales permitieron consolidar una muestra significativa de las dinámicas grupales que se dan en las aulas de primera infancia de la IED Clemencia de Caycedo.

La entrevista. De acuerdo con Torres (1999) citado por Molina (2010) la entrevista es “una conversación entre dos o más personas, dirigida por el entrevistador, con preguntas y respuestas que pueden tener diversos grados de formalidad” (p. 98). La entrevista nos permite recoger informaciones (datos, opiniones ideas, críticas) sobre temas y situaciones específicos, así como la interpretación que le dan los entrevistados 2010, (p. 99).

Se realizaron entrevistas semiestructuradas, en las que se empleó como instrumento base un cuestionario de preguntas para orientar la conversación hacia temas clave para la investigación. Además, el entrevistador sabía que, de ser necesario se formularían otras preguntas que permitieran profundizar en información que se considere relevante por el entrevistador. Estas entrevistas se llevaron a cabo con siete madres y seis estudiantes.

Grupos Focales. Esta técnica permite “obtener información ágil que posibilite dar respuesta en el corto plazo a las urgentes necesidades sociales que se investigan” (Bonilla & Rodríguez, 1997, p. 102). Los grupos focales permiten orientar la recolección de información hacia temas cruciales para el proceso de investigación, es por esto que la información que se recolecta tiene gran valor, dado que quienes participan en ellos deben tener un alto grado de conocimiento del tema tratado.

Para la aplicación de esta estrategia se empleó un cuestionario con preguntas orientadoras. (Ver apéndice) Se realizaron dos grupos focales el primero con las docentes titulares y el segundo con los docentes acompañantes de Jornada Completa.

Los resultados de las diferentes técnicas aplicadas se transcribieron y el resultado se presentó a los participantes con el fin de realizar ajustes pertinentes y de esta manera validar lo que allí se consignó. Posteriormente, los resultados fueron categorizados y se sometieron a contraste con la literatura consultada al respecto. En los casos en que, fue necesario, se complementó la información realizando preguntas específicas al grupo de docentes y a las estudiantes.

Categorías de Análisis

La construcción de estas categorías se deriva tanto del análisis de la literatura consultada como de la información recolectada. Su elaboración implica comprender el valor de la participación como derecho y algunos elementos esenciales para la promoción de la misma. Las categorías formuladas fueron: Espacios de participación, estrategias de participación, relaciones de poder y rol de los participantes. Es importante resaltar que el Modelo Ecológico del Desarrollo, establece que: para definir un ambiente como enriquecido es importante evaluar tres elementos: roles, relaciones y actividades, los cuales tienen lugar en un entorno determinado. En este caso, cada una de las categorías planteadas se relaciona con uno de estos elementos de manera estrecha, de modo que, al finalizar el análisis de los datos recolectados se logró emitir un juicio en torno a la posibilidad de configurar el aula como ambiente promotor de participación.

Espacios de participación. Se refiere a los entornos físicos en los que las niñas pueden expresar sus opiniones, tomar decisiones y determinar las rutas de acción que necesitan seguir para cumplir un objetivo, sin embargo, no se limitan a los lugares en sí mismos, sino que, incluyen aspectos que los hagan significativos para las niñas; en esto tiene norme incidencia la voluntad de los adultos puesto que de ellos depende en gran medida que las niñas los apropien, o no.

Estrategias para la participación. Son las maneras como los docentes y las niñas proponen materializar sus intereses en el aula, constituyen caminos que se han ido construyendo para dar voz a los intereses de las niñas y potenciar de esta manera seguridad en sí mismas y valoración de sus aportes en la construcción de la cotidianidad. Fortalecen la noción de la participación genuina; entre ellas están: las asambleas, los rincones, los acuerdos, las experiencias y los proyectos de aula.

Relaciones de poder. Esta categoría tiene que ver con el lugar que ocupan el docente y las estudiantes en diferentes momentos de la rutina diaria. Se busca identificar la manera en la que se atienden las tensiones que se derivan de la convivencia y el papel que adoptan, los docentes y las estudiantes, en diferentes situaciones. Por ejemplo, cuando hay una norma que no se cumple, de qué manera se soluciona y quién lo hace.

Rol de los participantes. Se refiere a la concepción que se tiene del papel que juegan las niñas en los diferentes espacios en los que se desenvuelven (escuela, familia, sociedad). Un ejemplo tiene que ver con, la manera en que ellas promueven soluciones a los diferentes conflictos que se les presentan, se observa si tratan de hacer empatía con el otro, para de esta forma comprender qué les sucede y desde allí decidir qué hacer. Aceptar esta categoría implica reconocer autonomía y saber en el actuar de las niñas, de manera que, se concede un papel importante a la niña en su ejercicio de toma de decisiones, acorde con la visión de los niños y las niñas como protagonistas en los diferentes ámbitos en los que participan. De la misma manera, el rol que juegan el docente o los adultos en la relación con los niños y las niñas, en favor de la promoción de la participación, el cual debe ser un rol de mediador y facilitador de la misma; sin embargo, no es incompatible con el de regulador de las relaciones y director de grupo cuando ello sea necesario.

Análisis de la información

La información analizada se ordenó y clasificó de manera que cada fuente tiene un código que la identifica y permite remitirse a la misma en caso de ser necesario (Apéndice 5 y 6). Se diseñó una matriz que permitió organizar la información relevante por categorías, de manera que, fuese posible el análisis de datos y la construcción de resultados. La contrastación con la literatura se realizó con los datos incluidos en la matriz de trabajo. La tabla uno presenta la matriz de análisis utilizada para el tratamiento de la información.

Tabla 1. Matriz empleada para el tratamiento de la información

Tabla 1 Matriz empleada para el tratamiento de la información

Categoría de Análisis	Fuente					Interpretación
	Grupo Focal Docentes Titulares	Grupo Focal Docentes Acompañantes	Entrevistas estudiantes	Entrevistas madres de familia	Grabaciones	
Espacios de participación						
Estrategias para la participación						
Relaciones de poder						
Rol de los participantes						

Fuente: El investigador, elaboración propia.

Resultados y Análisis

Espacios de participación

La promoción de la participación infantil requiere de la construcción de ambientes que den voz y voto a los niños y las niñas; esta tarea implica reconocer en ellos su integralidad, reconocerles como sujetos poseedores de un saber, con características particulares que determinan gustos, intereses, intenciones, maneras de ser y lenguajes propios. Construir un espacio de participación infantil requiere de un diálogo constante con los niños y las niñas, que va desde lo físico y material (espacio físico en sí mismo), hasta lo relacional. La adopción de esta perspectiva implica valorar los aportes que ellos hacen. Esto se hace evidente en el aula y en el discurso de los docentes de diversas maneras:

En lo personal yo veo al niño como un participante muy activo en cuanto a las dinámicas sociales, a veces aprendemos muchísimo más de los niños, que muchas veces, lo que nosotros podemos enseñarles ¿no? Parte de eso es la curiosidad, es que los niños no tienen filtro y dicen las cosas tal como las piensan (...) esto influye en las dinámicas de la clase y de la familia (...) *no es lo mismo una familia sin hijos que con hijos.* (Informante 5, junio 2016).

Se resalta el reconocimiento que se hace del niño como actor fundamental en la construcción de lo social y especialmente, en cómo su presencia, en sí misma, modifica el mundo que le rodea, “*uno puede ser el mejor maestro, pero si no tiene un estudiante, entonces, no existe relación, simplemente él es el eje central de todo el proceso*” (informante1, marzo 2016).

Desde la ambientación del aula hasta la posibilidad de tomar decisiones en torno a lo que en ella ocurre, los niños tienen mucho que decir, la labor de los docentes pasa a ser la de acompañante o mediador entre las características propias del niño y las exigencias del entorno social en el que se desempeñan, pero contrario a lo propuesto desde la educación tradicional esta mediación no es para adaptar a los niños al mundo adulto, sino más bien, para facilitar el diálogo entre niños y adultos.

Cruz y Hernández (2008) enfatizan en la escuela como el segundo gran escenario de participación de los niños, quienes luego de haber experimentado en la familia una primera inmersión al mundo social llegan a ella para continuar, de manera más formal, este proceso. Por ello, las nociones que orientan el quehacer cotidiano de los docentes en la escuela resultan fundamentales a la hora de cumplir o no con esta pretensión.

Vienen a compartir varias experiencias de vida, porque son 20 mundos diferentes vienen de un hogar donde hay costumbres, deberes, hábitos...vienen a intercambiar todos esos saberes ya no vienen a que el maestro les diga que las cosas son así. (Informante 1, marzo 2016).

Esta postura frente a la escuela como escenario de socialización da cuenta de una interacción diferente de la concepción tradicional; al respecto Tonucci (2009, p. 153) expresa “la escuela se basa casi exclusivamente en esta relación entre quien sabe, y por eso enseña, y quien no sabe, y por eso debe aprender”. Sin embargo, la noción de una relación docente-estudiante guiada

por la idea de que ambos son poseedores de saber, redundando en una construcción diversa del escenario escuela, puesto que, influye en la manera como se planean las diferentes actividades, como se trata a los estudiantes y como se construye el saber.

En concordancia con ello se evidencia el compromiso de los docentes para implementar estrategias que promuevan la participación de las estudiantes, que posibiliten la interacción entre los diferentes actores basados en el respeto por la diferencia; estas actividades, aunque tienen un objetivo trazado a priori, están pensadas de manera flexible de tal forma que esté en manos de las estudiantes el direccionamiento de las mismas:

Yo hago una planeación semanal...digamos basada en un cuento particular, se realiza la lectura del cuento y las mismas niñas van sacando sus propias historias y entre todas construimos una sola historia y a ella le empiezan a salir personajes, ciudades, castillos, princesas, y ¿quién va a ser la constructora del castillo? Cada niña tiene un gusto particular...lo que hace el maestro es potenciar eso y tratar de traerlo a la realidad, por medio de un dibujo o con otros materiales, y al final hacemos una socialización de lo que construimos como grupo. (Informante 6, junio 2016).

Se busca promover autonomía, dado que se da gran valor a ella “la autonomía es importante para el desarrollo de un niño, para que pueda jugar y vivir las experiencias necesarias, los adultos deberían dar un paso atrás: cada día, durante un determinado periodo, deberían no estar” (Tonucci, 2009. p. 53) “Hay niñas que llegan aquí sin siquiera saber cómo ponerse un saco, porque sus papás

no las dejan hacer nada, y a nosotras nos toca, poco a poco permitir que aprendan, dejar que solucionen pequeños problemas” (Informante 1, marzo 2016).

El espacio está pensado para contener la mayor cantidad de elementos que puedan servir para convertir en realidad las creaciones de las estudiantes; por ello la estrategia de rincones y la presencia de diversos materiales que estén al alcance de las estudiantes (música, papeles de colores, tijeras, pinturas, maquillaje corporal, entre otros) pueden contribuir a este fin. “Trato de generar actividades o ejercicios donde el niño pueda tener autonomía, y acepte las dinámicas de las otras niñas” (Informante 4, junio 2016); “Busco generar actividades donde haya trabajo en equipo, reconocimiento del otro y respeto por el otro” (informante 5, junio 2016). “el colegio es muy pequeño, no tenemos parque, pero en el salón las profes nos hacen hartas cosas chéveres, cantamos, jugamos, leemos...” (Informante 7 estudiante jardín, junio 2016) “un día acampamos en el salón, hicimos casitas y la profe nos leía cuentos, había niñas que no querían jugar a eso porque les parecía aburrido, la profe les dijo que podían leer solitas” (informante 10, transición 1, mayo 2016).



Figura 1 Muestra actividad de campamento en el aula.

Estos espacios de participación pretenden que, paulatinamente, las estudiantes se apropien más de ellos. Cada una de las estudiantes tendrá un momento en el cual se destacará y comprenderá que el liderazgo puede llevarlo cualquiera, en cualquier momento, dependiendo de sus intereses y potencialidades. El proyecto de aula y las asambleas son ejemplos de cómo los docentes planean actividades bajo este propósito.

En el desarrollo del proyecto se brinda a todas las estudiantes la posibilidad de participar en el aula. En lo específico al proyecto de aula, se distribuye por días, de acuerdo con las elecciones que realizan las estudiantes. Durante esos días la estudiante presentará el trabajo realizado por ella y su familia; ella tiene la posibilidad de liderar las diferentes actividades, ya que se constituye en la “experta” sobre un tema particular, las demás estudiantes pueden indagar acerca de la manera en la que desarrolló las actividades, cómo le colaboró la familia, dónde y cómo diseñó las carteleras o materiales de apoyo para la presentación.

Al finalizar el año todas habrán tenido la oportunidad de liderar y socializar sus experiencias. Se procura que, cada una reconozca sus habilidades particulares y su capacidad para liderar el grupo. Las niñas definen los proyectos de aula como:

cuando hacemos trabajos como si fuéramos grandes, una vez nos dijeron que éramos arqueólogas y fuimos y buscamos huesos y con mis amigas encontramos unos huesos muy grandes y les contamos a los demás donde las habíamos encontrado, esto fue muy chévere, yo nunca había jugado algo así, la profe trajo unos huesitos que habíamos hecho en clase, un día que nos dio arcilla. (Informante 12, mayo 2016). “la profe nos reunió un día y nos dijo que íbamos a jugar a las profesiones, nos preguntó ¿qué queríamos ser cuando grandes?, cada una escogió que quería ser y después un día le íbamos a contar a nuestras amigas, nos podíamos disfrazar si queríamos” (informante 11, transición 2, mayo 2016).



Figura 2 Muestra una exposición del proyecto.

A partir del juego se busca conjugar el mundo del niño con el del adulto. De manera intencionada, se han seleccionado profesiones tradicionalmente asociadas al hombre, se pretende, desde la lúdica y la imaginación, contrastar con las niñas la idea de trabajos propios de los hombres y otros propios de las mujeres. El espacio de participación está invitando constantemente a posicionar a los niños y niñas como sujetos activos en la construcción de la realidad, en busca de impactar otros ambientes en los que ellos se desenvuelven, especialmente la familia.

El sentido de las asambleas es permitir que las niñas participen, acuerden con el otro, que se expresen, que aporten. En muchas ocasiones se piensa que al ser niñas de primera infancia no pueden exponer sus ideas, la realidad es que lo hacen, siempre y cuando se respeten sus lenguajes. No se trata de mucho tiempo, pero ellas sí logran mostrar lo que piensan a los demás” (informante 1, marzo 2016).

El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) plantea que el desarrollo del individuo se realiza mediante una interrelación entre el individuo y el ambiente en el cual está inmerso. Se concibe que exista una dinámica entre uno y otro, de manera que al cambiar uno, el otro también lo hará. Al contrastar esta postura con lo encontrado en las aulas de Primera Infancia, se evidencia cómo al organizarse el espacio en torno a las necesidades y características de las estudiantes se promueve la seguridad, la relación con el otro, la aceptación del otro y la posibilidad de expresar sus opiniones en otros espacios. “Ella ya dice dónde se quiere sentar, qué quiere hacer, qué se

quiere poner” “ella ya lo regaña a uno, y empieza mamita a los niños no se les grita, a los niños hay que respetarlos” (MF 1, julio 2016).

Como se afirmó al tratar el punto de escuela y participación, Bronfenbrenner (1987) plantea la existencia de cuatro niveles o sistemas, los cuales se afectan unos a otros; estos son el microsistema, el entorno inmediato de desarrollo de la persona, la familia. Luego, se encuentra el segundo nivel, el mesosistema, este nivel está compuesto por las interconexiones que se dan entre los diferentes entornos a los que pertenece un individuo (familia, escuela, amigos). En tercer lugar, encontramos el exosistema, conformado por todos aquellos entornos a los cuales no pertenece el individuo de manera directa, pero que influyen en aquellos en los que el individuo participa. Finalmente, encontramos el macrosistema, compuesto por todas aquellas creencias, los valores propios y costumbres que direccionan una cultura particular, por ende, es propio a cada una de ellas. Allí tienen nicho creencias culturales, imaginarios y representaciones sociales que orientan el desarrollo de un grupo particular, de difícil transformación. Uno de los principales aportes del modelo ecológico radica en el concepto de:

El individuo como agente activo que influye en entornos, a los cuales puede pertenecer o no; de la misma manera es susceptible de ser afectado por ellos, así que se concibe una red de interacciones que pueden ser intra o internivel. Esta idea permite pensar en acciones que se dan dentro de un nivel y pueden transformar otros. (p. 65).

De manera que, la participación constante en el aula puede ser trasladada a otros entornos y modificarlos. Esto se visibiliza en las entrevistas a las madres de familia, quienes en su mayoría reportan una mayor participación de las niñas en el hogar:

Aquí ellas aprenden cómo expresarse mejor, a querer estar con más personas, a hacer más amigos, a decir las cosas que le gustan y las que no... ella era muy tímida y como que no expresaba las cosas que sentía, pero desde este año ya llega a la casa y cuenta lo que le pasó en el colegio, unas veces dice qué es lo que siente o si no está conforme con algo, con uno, con sus hermanas, con la familia, con sus amiguitas” (MF 2, julio 2016).

“En mi casa ya no me da miedo decirle a mi mamá lo que me gusta y lo que no, ella ya no me regaña tanto, como que me escucha más” (Informante 12, mayo 2016).

“En las reuniones de padres les explicamos que las niñas tienen derecho a jugar y que al colegio también vienen a jugar, que no se asusten si no llevan un cuaderno gordote” (Informante 1, marzo 2016).

Lo anterior se deriva de un entorno enriquecido, no solo en lo físico, sino en lo relacional; cada elemento presente en el aula tiene una historia y ella está construida a partir de las vivencias de cada estudiante. De acuerdo con esto las docentes del Colegio Clemencia de Caycedo proponen:

Se requieren ambientes versátiles, sensibles y transformables, investidos de significado por los niños y niñas al dar lugar a sus propias narrativas corporales, verbales, plásticas, a una amplia gama de acciones, experiencias y exploraciones que inviten a hacer y deshacer, a crear y a descubrir, a sentir nuevas sensaciones y evocar otras, a

experimentar y a compartir, a relacionarse e interactuar con los otros y con los objetos.
(Cifuentes y Rodríguez, 2015, p. 8)

Esta invitación se lleva a la realidad cuando cada una de las actividades se orientan hacia la apropiación del espacio y se ven reflejadas en cada uno de los lugares del colegio, cada pared del colegio cuenta una historia escrita por las estudiantes, cada rincón del colegio guarda una vivencia; esto lo acerca más a las niñas (el auditorio donde bailamos para las mamás, el corredor que recorrimos con los ojos tapados, el patio donde encontramos fósiles).



Figura 3 Muestra asambleas realizadas en el patio del colegio. Tema específico cuidado del ambiente.

El tema relacional en el espacio cobra protagonismo cuando se busca, de manera intencionada, hacer empatía con los sentimientos y vivencias de las niñas, cuando los docentes se preocupan por pensar cómo pueden ellas sentirse en torno a la asistencia al colegio.

Otro aspecto importante es que, a través de las experiencias, las niñas o los niños tengan otra percepción del colegio no, que así sea por dos horas el salón no es el salón... el niño también se aburre de estar sentado, al niño también lo obligan a madrugar...el aula se vuelve, durante dos horas el lugar donde jugamos, nos divertimos, aprendemos cosas, somos un poco más libres y luego se enfoca en esa parte académica” (Informante 3, marzo 2016).

De esta manera se destaca la empatía que establecen los docentes con el sentir de las niñas, que se refleja en la planeación. Las actividades se orientan desde el sentir de la niña y no des del maestro. Al interrogar a las estudiantes en relación con su experiencia en el colegio, manifiestan el gusto por asistir a él, en especial el juego y la relación con sus compañeras: “me gusta todo, venir a jugar, estar con las niñas, hacer las tareas y jugar” (Informante 7, junio 2016); “me gusta venir a jugar y venir a compartir” (Informante 8, julio 2016); “a mí me gusta el colegio porque hago muchas amigas y podemos estudiar y jugar y hacer deportes y nos enseñan a pintar” (informante 9, junio 2016). De acuerdo con Bronfenbrenner (1987):

La construcción de la realidad que va haciendo el niño no puede observarse directamente; sólo puede deducirse de los patrones de actividad, tal como se expresan tanto en la conducta verbal como no verbal, en especial en las actividades, roles y relaciones en los que la persona interviene. Estos tres factores también constituyen lo que se conoce como los elementos del microsistema. (p. 30).

Al realizar el análisis del espacio del aula y del colegio se identifican estos factores; se observa que las actividades son una invitación; las estudiantes deciden aceptarlas o no; como cada actividad propone unos roles para cada una de ellas (líder, guía, dibujante, directora) es posible observar que la calidad de las relaciones que allí se dan priman sobre el producto de las actividades propuestas que se convierten en pretextos para compartir con el otro.



Figura 4 Muestra actividad propuesta para las niñas, dos estudiantes deciden realizar lectura y no participar.

El formador dice vamos a inventar una historia, todas las niñas responden: ¡sí! El formador dice: toca tomar turnos, tú levantas la mano y yo te doy la palabra. Las niñas levantan la mano y se les da la palabra. Inician a contar la historia. La niña que no realizó la primera actividad participa en la segunda (Grabación 1, minuto 17).

Es posible destacar actividad, roles y relaciones, y la manera en que estas se conjugan para convertir el aula en un entorno participativo. Son las niñas quienes crean la historia, quienes deciden en qué momento intervenir y esencialmente, quienes deciden participar o no. El respeto por lo que proponen se mantiene a lo largo de la actividad y el formador se convierte más en un acompañante en el proceso creativo, que en un director de obra.

Finalmente, es posible afirmar que el aula, en términos de Bronfenbrenner, se constituye en un microsistema que promueve la participación de la estudiante en otros escenarios como el hogar, ya que la estudiante muestra mayor seguridad para expresar lo que siente, piensa e imagina. En la medida en que su individualidad es resaltada públicamente, cuando se ponen en juego las experiencias diversas de las compañeras y los docentes, el aula se coconstruye como un espacio propio y a la vez colectivo, donde todos pueden opinar, tomar decisiones e influir en él.

Estrategias para la Participación

Para el caso de esa investigación se analizaron experiencias y actividades relacionadas con: los acuerdos, las asambleas, el ROA (reflexiono, ofrezco disculpas y realizo un acto reparador), el proyecto de aula y las experiencias.

Los acuerdos se construyen la primera semana de clase, tienen como objetivo orientar el comportamiento de las niñas en el aula y en el colegio, de manera que se conciben como una guía, que puede ayudarles a decidir qué hacer y en qué momento. “Los acuerdos los hicimos con la profe

y me gusta el de estar feliz en el colegio” (Informante 9, julio 2016). “Los hicimos con la profe para el salón de clase, para que las niñas no sean groseras con las otras niñas y les pidan perdón”. (Informante11, julio 2016). Estos son reconocidos por todas las estudiantes, quienes los *recitan* cuando se indaga por ellos. Las niñas sienten que formaron parte de la construcción de los mismos y de acuerdo con la percepción de las docentes titulares, son ellas quienes más reclaman su cumplimiento. “Se llaman acuerdos, ellas proponen ideas y caminos, yo lo hago en el salón, les digo: niñas está pasando esto y esto; pero uno se aterra de la crueldad de los castigos que proponen”. (Informante 1, marzo 2016).

Frente a esta estrategia las niñas reflejan en sus comportamientos la importancia que las docentes otorgan al cumplimiento de los mismos, por esta razón se convierten en sus máximas defensoras. Los docentes acompañantes en torno al tema de las normas y acuerdos dentro del salón dejan ver un poco su descontento al sentirlos impositivos y muy reguladores del comportamiento de las niñas, por ello los renegocian con ellas a fin de adaptarlos a sus fines; los consideran importantes. Sin embargo, más allá de repetirlos y sancionar o no por su cumplimiento, esperan que ellas los vivencien y comprendan su utilidad desde la práctica. Esta postura deviene del hecho de que ellos no participan en su construcción, para ellos son exigencias “cuando llegamos al aula ya hay acuerdos, que los llaman las docentes titulares acuerdos básicos de convivencia...trato de manejarlos de forma más didáctica, por ejemplo, yo no le digo a las niñas, llegó el profesor hay que hacer silencio, yo llego al curso y espero a que las niñas terminen de hablar y ellas mismas hacen silencio, entonces no es algo muy impuesto sino como que se va desarrollando a través de la experiencia”. (Informante 5, junio 2016). “Cuando las niñas no cumplen los acuerdos hay que contarle a la profe, ella nos dice que hablemos y lo solucionemos,

entonces uno habla con las niñas que se portaron mal y ellas ya piden perdón”. (Informante 9, mayo 2016).

Cuando las niñas están solas es cuando se pone a prueba su autonomía. Poco a poco, de acuerdo con lo observado se hacen más autónomas; al principio siempre buscan el referente de las docentes, luego, ellas van generando por sí mismas unas soluciones. “A la profe no le gusta que le demos quejas, ella dice que nosotras podemos hablar, entonces mejor hablamos y después le contamos a ella lo que pasó, ella nos dice si estuvo bien o mal”. (informante 8, mayo 2016).



Figura 5 Cuando las niñas están solas alguna asume el liderazgo

En este punto vale la pena recordar el concepto de apropiación participativa expuesto por Roggof (2006), el cual influye en el cómo las personas cambian en relación con el tipo de experiencias que experimentan, y cómo estas vivencias orientan su comportamiento posterior en situaciones que juzgan como similares. Ello explicaría la dureza en el cumplimiento de las normas

que reportan las docentes titulares y la autorregulación que evidencian con los docentes acompañantes, puesto que las primeras imprimen un tinte más de causa-efecto y los segundos, de utilidad y beneficio, por lo cual se promueven diferentes niveles de análisis en las estudiantes.

Es evidente cómo las experiencias personales de los docentes median su postura en relación a la normatividad, las representaciones sociales, entendidas como “sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa” del grupo de docentes (Araya, 2012, p. 11). El promedio de edad del grupo de docentes titulares es de 40 años, mientras que el de docentes acompañantes, es de 20 años. Esto los ubica en escenarios históricos diferentes y si bien comparten el interés por promover la participación en las niñas, sus prácticas difieren, dado que responden a concepciones y experiencias personales muy distintas en torno a la escuela, la historia, la formación profesional y política; en resumen, son realidades y cotidianidades diversas que necesariamente se reflejan en su quehacer.



Figura 6 Clases al aire libre

Trato de darles el voto de confianza...siento que en mi clase doy el espacio para que la niña sea libre.

Doy esa libertad para que la niña en mi clase sienta que se rompe esa estructura de mesa, silla, me siento callada.

Como que les doy su tiempo, como que ellas mismas reconozcan que tienen que hacerlo. (Informante 4, junio 2016). Lejos de ser esto un problema, es una manera indirecta de promover en las niñas reflexiones y cuestionamientos en torno a las prácticas.

Cuando hacemos clase con los otros profes y ellos nos enseñan a actuar, nos ayudan a hacer cosas chéveres y si yo no quiero hacer algo, ellos nos dicen que nos podemos estar quietas y que cuando queramos podemos volver a estar con todas” La profe Priscila nos ayuda en lo que necesitamos y no nos regaña, casi” (informante 9, estudiante transición, junio 2016).

Se destaca la diversidad a la que están expuestas las niñas, hecho que les permite cuestionarse en torno a las diferencias de prácticas de sus maestros; el contar con docentes con formación en pedagogía y docentes con formación en artes, les ofrece la oportunidad de acercarse al conocimiento y su construcción desde diferentes caminos; se amplía la gama de posibilidades para el desarrollo y el aprendizaje. Al respecto, las niñas refieren:

la profe nos enseña a leer y escribir y compartir.

Me gusta la profe que nos pone a contar cuentos, nos pone a completar historias y nosotras siempre hacemos cuentos de princesas”. (informante 9, junio 2016); las niñas

reconocen dos maneras diferentes de hacer las cosas, con unas profes escriben, con los otros juegan más.



Figura 7 Lectoescritura en otros escenarios y con otros elementos escolares.

Las asambleas son otra estrategia que usan frecuentemente los docentes. Se usan con múltiples fines, ya sea para socializar el trabajo del día o para solucionar dificultades en convivencia; se pretende poner en común la mayor cantidad de situaciones posibles de manera que las niñas reconozcan el valor de la escucha activa y de su papel en la solución de conflictos o como individuos dentro del aula. Al indagar a las estudiantes frente a las asambleas, las relacionan con la socialización de las tareas en el hogar y con la solución de problemas de convivencia. “en la asamblea las profes nos ayudan cuando las niñas se portan mal o se pelean”. (Informante 8, julio 2016). Es interesante observar cómo la niña da una connotación de ayuda a la intervención del docente, en la medida en que, desde el inicio del año, la asamblea es una herramienta que orienta la solución de problemas, al principio los docentes modelan la implementación de las mismas, luego promueven que las estudiantes sean quienes las dirigen y se espera que al final sean ellas quienes las convoquen y direccionen. Desde la perspectiva de trabajo de Hart (1993), estas asambleas se constituyen en un buen ejemplo de cómo reconocer, en la práctica, la incidencia de

los niños en su entorno, su posibilidad para analizar las situaciones que les afectan y de tomar decisiones al respecto.

Una propuesta propia que ha ido tomando forma como herramienta de construcción de convivencia es el ROA. En la lógica de posibilitar en las estudiantes el desarrollo de autonomía y la toma de decisiones, la estrategia pretende disminuir la intervención de las docentes en la solución de situaciones de convivencia. Al iniciar el año las docentes ante situaciones convivenciales les piden a las estudiantes aplicar la fórmula. En primer lugar, deben pensar acerca de la situación problema, por qué se originó, cómo contribuí para que se diera, cómo me sentiría si a mí me pasara esto. Luego las niñas se acercan a la persona afectada y ofrecen una disculpa por aquello que consideren deben hacerlo. Además, bajo el principio de que siempre que hago algo debo responsabilizarme de mis actos, las niñas deben pensar en un acto reparador que apacigüe el dolor o pérdida, que produce a mi compañera; puede ser un abrazo, pasar tiempo con ella, compartir algo valioso, hacer algo especial para ella, entre otros. “es cuando una niña pelea con otra y le pega, tiene que hacer un acto reparador y pedirle perdón porque eso no se debe hacer. Las niñas deben ser amigas y no deben pelear”. (Informante 11, estudiante transición, julio 2016).



Figura 8 Acto reparador a través del abrazo

Este año he inculcado mucho que mis acciones tienen efecto, positivo o negativo, y que eso que hago cambia la manera en la que los otros se relacionan conmigo, entonces no hagas lo que no te gustaría que te hicieran a ti”. (Informante 1, marzo 2016).

Según Cano, Rueda y Ríos (2008) el sujeto solo puede ser entendido y solo puede entenderse a sí mismo, al reconocerse como miembro de una sociedad. De ahí la importancia del ejercicio del derecho a ser escuchado como una forma de participación por representación del niño en la democracia política o en la social; en la práctica implica proveer oportunidades para ejercer dicha ciudadanía, lo que se promueve con esta estrategia.



Figura 9 Proyecto de aula “soy mujer puedo ser”

El proyecto de aula “soy mujer puedo ser” brinda a las niñas la oportunidad de soñar y jugar con su futuro en el presente. Con el juego y la estimulación de la imaginación y creatividad se busca que las niñas accedan al conocimiento y tengan conciencia de la existencia de realidades diferentes a la propia.

Desde este proyecto pueden ser policías, arqueólogas, boxeadoras, futbolistas o científicas. Se involucra a la familia en el proceso e investigación y socialización de profesiones y el juego se convierte en el eje articulador de la propuesta. Las niñas tienen la posibilidad de direccionar sus juegos y el docente acompañará sus sueños, brindado el apoyo necesario para materializarlos. Si bien se deben regular tiempos, espacios y materiales y esta labor recae en el docente, se respeta al máximo el ritmo y proceso creativo de las estudiantes. “la profe nos pone a hacer cosas, nos dice que seamos como profesoras o astronautas, una vez hicimos tiendas de dormir y contamos historias y dormimos y unimos las carpas y cantamos entre todas” (Informante 9, julio 2016).



Figura 10 . Proyecto profesiones.

“Por un día somos la profesora, dictamos la clase, hablamos de lo que queremos ser cuando grandes, acompañamos a las niñas al baño y decidimos qué hacer, dibujar, cantar, jugar. Mi mamá me ayudó con la cartelera, la profe le dijo que debía hacer lo que yo le dijera, para que quedara bonita, mi mamá casi no me hace caso, me llevó a un jardín para que conociera plantas, me tomó fotos y yo le conté todo a mis amigas” (Informante 8, estudiante jardín, junio 2016).



Figura 11 Las Niñas en su rol de profesoras

Resulta relevante el esfuerzo de las docentes por direccionar las actividades en los lenguajes propios de las niñas. Un factor que se reconoce como promotor de participación es el juego; cuando no se relega a la autoridad adulta, posibilita la socialización de los niños, en tanto se mueva bajo un paradigma que reconozca al niño, sus lenguajes y sus interacciones como válidas. Su puesta en práctica implica reconocer la importancia de establecer relaciones de poder diferentes entre niños y adultos. González y Vásquez (2011). Por último, las experiencias como estrategia implementada por los docentes acompañantes, se consolidan como nichos de promoción de participación infantil por tres elementos clave: el primero, el protagonismo dado a las estudiantes en cada una de las actividades, son ellas quienes las direccionan y materializan. El segundo, el respeto por el saber de las estudiantes, reflejado en cada uno de los productos finales (historias, dibujos, canciones, juegos, artesanías) y sobretodo en la manera como se comunican y relacionan con ellas, desde lo verbal y lo no verbal y finalmente, los lenguajes usados en el desarrollo de las actividades. El arte como vehículo de expresión para las niñas posibilita el acceso a sus emociones, deseos, intereses, dudas, miedos, angustias e ideales. El arte en sus diversas formas provee a las niñas herramientas y caminos para dar a conocer todo aquello que piensan.

A través de las expresiones artísticas los niños descubren maneras de interpretar el entorno, representar sus vivencias, sus sueños, su forma de conocer y transformar su cultura. Por lo tanto, es importante promover el arte como una fuente de encuentro en donde los niños y las niñas apropian distintos modos de expresión que les permiten ser libres, creativos, exponer sus puntos de vista sobre la realidad, sumergirse en otras realidades y plasmar sus pensamientos. (Fundación La Baranda, 2013, p. 10).

La búsqueda de lenguajes que favorezcan la visibilización del sentir de los niños y las niñas conduce al arte y el juego es una herramienta poderosa para este fin. Lo anterior, permite la genuina expresión de lo que los niños viven, el arte y el juego al no estar regulados desde el mundo adulto permiten que todo sea posible.

La educación artística es el arma más poderosa para liberar la imaginación y formar ciudadanos sensibles, libres, solidarios y comprometidos. “Las diferentes artes construyen representaciones del mundo, que pueden inspirar a los seres humanos para comprender mejor el presente y crear alternativas de futuro” (Efland, 2004 citado por Sarlé, Ivaldi y Hernández, 2014, p. 24.).

Relaciones de poder

Esta categoría tiene que ver con el ejercicio del poder en la relación adulto-niñas. De acuerdo con Bustelo (2005), la infancia es una cuestión mayor cuando de hablar de una sociedad emancipadora se trata. Es en la infancia donde se materializan el biopoder y la biopolítica; esta etapa de la vida es de crucial importancia para mantener las relaciones de dominación. “La biopolítica de la infancia consiste en mantenerla en la zoé como sólo sobrevivencia e inhibir o regular el desarrollo de la ciudadanía y su acceso a la política” (Bustelo, 2005, p. 4).

Se busca identificar la manera en la que se atienden las tensiones que se derivan de la convivencia y el papel que adoptan los docentes y las estudiantes en diferentes situaciones. Por ejemplo, cuando hay una norma que no se cumple de qué manera se soluciona y quién lo hace.

“Para una política por y con la infancia, también el centro de la cuestión es el poder: esto es, si éste puede ser determinado en una dirección opuesta a la opresión que genera la pobreza y/o puede producirse un contrapoder que emancipe a las víctimas de su opresión.” (Bustelo, 2005, p. 3).

Por lo anterior, y siguiendo a Bustelo (2005), la cuestión del poder en la relación con la infancia tiene que ver con la búsqueda de relaciones más simétricas con los niños y las niñas, de manera que, se fortalezca la idea de ellos como individuos emancipadores capaces de transformar las relaciones de dominación prevalentes por la vía del ejercicio político y ciudadano.

Para el análisis de esta relación, se debe tener en cuenta el concepto de práctica pedagógica, entendida como “un acontecimiento complejo que expresa saber pedagógico institucionalizado en un momento histórico determinado” (Tamayo, 2007, pp. 60-70). Entonces, es en el diario vivir del aula donde se ponen en juego la intención y la realidad. Es en ella donde podemos encontrar coherencia o no entre los ideales de educación y la manera en que estos se concretan.

En lo expresado por el grupo de docentes se encuentra una preocupación latente por entablar relaciones diferentes con las estudiantes. Desean que sean más simétricas, de modo que se respete el saber de las niñas y a partir de él pueda construirse conocimiento.

Esa autoridad no es de autoritarismo, se hace lo que se dice acá, sino que uno es cumplidor de esas mismas normas que se establecieron, y uno, es el primer garante de que se cumplan, así como existen normas en la casa y la mamá es la encargada de que se cumplan. (Informante 1, marzo 2016).

Yo creo que todo esto está dado y enfocado hacia algo que, muchas veces nosotros como adultos no queremos aceptar, y es que nosotros ya hemos trasegado un camino y los que vienen detrás de nosotros van a ser los afectados por lo que nosotros hemos hecho. Entonces si nosotros no les damos esa importancia, esa prioridad a los pequeños pues el mundo va a seguir estando como está, un mundo lleno de intolerancia, un mundo en el que te matan por robarte un celular.

Creo que la construcción de la participación es primordial, hace que nos comuniquemos, creo que estamos aquí para darles unas herramientas, para que construyan y empiecen a construir su propio carácter. (Informante 4, junio 2016).

Al entender la práctica pedagógica como aquello que le es propio al docente es posible imaginarla como una huella digital que le identifica y que responde a una serie de interrogantes y experiencias particulares. Por ello es un elemento vivo en continua construcción; de esta manera, es susceptible de cambios; mantendrá su identidad, pero se adaptará a cada momento histórico particular. Esto se evidencia en cómo cada una de las estrategias implementadas varía de acuerdo con el grupo con el que se está trabajando. El proyecto de aula cambia año a año, en razón de los intereses de cada grupo.

El quehacer del docente una parte es lo que te da la universidad, la teoría, la pedagogía, pero otra parte, funciona aquello que tu recibiste (en el hogar, en la escuela) pero resulta que esa experiencia no ayuda, al contrario, forma niños temerosos, inseguros, entonces contrastas tus vivencias, lo que te enseñaron y la práctica diaria que te evidencia qué sirve y que no. Desafortunadamente, influyen negativamente los lineamientos nacionales porque te encasillan, te exigen algunas cosas, afectan los tiempos, la relación. (Informante 1, marzo 2016).

En las pedagogías tradicionales el tema de poder en el aula está claro, es propiedad del docente; el papel del estudiante que es pasivo, receptor. Se encuentra ahí a la expectativa; esto conlleva una práctica pedagógica propia, un rol docente de poseedor, experto, alfabetizador; en

este marco hay poca discusión acerca de quién debe hacer qué. El tema del poder es claro y tiene lógica dentro del contexto histórico en el cual se desarrolló.

Bustelo (2005, p. 254) afirma que “en la dimensión temporal de infancia y adolescencia pueden reconocerse tres instituciones que dejan “marca” en su desarrollo: la familia, la escuela y los medios de comunicación.”. Urge entonces, la renovación de la escuela y ello sólo tendrá lugar a partir de la transformación de las prácticas pedagógicas de quienes intervienen en ella.

El poder y las relaciones de poder pasan a ocupar un lugar predominante, incluso más allá de lo académico.

Para una política por y con la infancia, también el centro de la cuestión es el poder: esto es, si éste puede ser determinado en una dirección opuesta a la opresión que genera la pobreza y/o puede producirse un contrapoder que emancipe a las víctimas de su opresión (Bustelo, 2005, p. 255).

Cobra relevancia la apuesta por la promoción de la participación en el aula, desde lo político para la construcción de una sociedad diferente.

La palabra poder no debería existir en el aula, es más el manejo, tiene que existir esa figura que si te ven molesta las mueva a pensar ¿qué está pasando? Pero no en el que tememos, es que para mí la palabra poder tiene que ver con temor, con aquí se hace lo que yo digo y eso no es así. En educación inicial es más de lo que se hace no de lo que se dice. Ellas lo replican a uno y si te ven descontrolada, o si

nunca te equivocas, o nunca te disculpas, entonces ellas no pueden aprender. (Informante 1, marzo 2016).

¿Vale la pena invertir tiempo en promover participación? Es tener unos ciudadanos diferentes a nosotros, a no ser conformes, es importante enseñar que participar no es solo criticar sino proponer otras maneras de hacer las cosas, para eso me gusta dejar tareas donde varias personas de la familia participen, mi papá, mamá hermano entonces yo también puedo. (Informante 1, marzo 2016).

Este establecimiento de relaciones simétricas se evidencia en lo no verbal. Todos los docentes titulares y docentes acompañantes se dirigen a las niñas dispuestos a una escucha activa; se ponen al nivel de ellas para mantener contacto visual, usan tono de voz cálido, usan parafraseo a fin de entender lo que ellas quieren expresar, refuerzan positivamente sus logros y avances; están muy pendientes de sus cambios de ánimo, cuando se ausentan o enferman preguntan cómo han seguido. Estas actitudes enriquecen la relación y fortalecen el vínculo entre maestros y estudiantes más allá de lo académico, tratan de mantener contacto con sus familias.

Se resalta el esfuerzo consciente de las docentes por ser un modelo real para las estudiantes, mujeres que se equivocan, que ofrecen disculpas, que dialogan ante los problemas. Cultivan un interés constante por romper con el estereotipo del maestro como poseedor de todo el conocimiento y todas las respuestas y esta postura ayuda a las niñas a identificarse, a perder el miedo al error, a evidenciar que en ocasiones ellas tienen respuestas que los adultos no tienen.

Como maestro tienes que traspasar esa esencia tuya porque se tiene que dar a otros y antes eso me costaba, pero me he dado cuenta que uno también se puede equivocar y

que ellas lo pueden notar y que tengo que trascender mis dificultades para ser un buen modelo para ellas, uno tiene que ser consciente de sus errores, entonces si me equivoqué y a ellas les exijo que den una disculpa entonces yo también debo disculparme y eso no me quita poder. Debo desdoblarme de lo que soy porque otros me están viendo. (Informante 1, marzo 2016).

“La profesora nos hace votar para muchas cosas, ella dice que nosotras debemos decidir qué queremos hacer entre todas” (informante 10, transición 1, junio 2016). “Ella nos dice tengo tres propuestas, ¿cuál quieren hacer?, a veces le decimos profe no queremos escribir y a veces ella cambia y mejor jugamos, otras veces no” (informante 7, estudiante jardín, junio 2016). “Para que participen es importante que uno las escuche, si no se callan y no hablan, al principio uno tiene que enseñarlas a escuchar y ayudarlas a entender que somos muchas y que debemos ponernos de acuerdo para estar bien”. (informante 2, marzo 2016).

Desde lo planteado por Rogoff (2006) se considera la guía del docente como elemento crucial en la participación y la construcción de sujeto, entendida dicha guía, no como los pasos o instrucciones para hacer algo, sino más bien como aquel conjunto de valores que cada uno de los miembros del grupo pone en juego en la interacción social. Dichos valores provienen de la cultura de los grupos sociales a los que pertenecen y de sus vivencias personales. Y en este sentido, cada interacción social pone en juego estos valores, no se busca repetir una estrategia; por el contrario, propende por comprender la particularidad y singularidad de cada encuentro.

Es importante apelar al concepto de actividad molar, descrito por Brofenbrenner (1987) y que evidencia que los niños han tenido un “desarrollo real” (p. 26). Las actividades molares son aquellas que potencian el desarrollo y son aquellas en las que los niños participan en compañía de otras personas. El participar de ellas con frecuencia aumenta la probabilidad de que los niños las repliquen. De manera que, en el aula de primera infancia, las niñas continuamente están expuestas a este tipo de actividades principalmente relacionadas con la participación. Ello explica cómo conforme avanza el año lectivo, cada vez requieren menos de sus docentes para solucionar conflictos, expresar lo que piensan o tomar decisiones frente a temas que les interesan.

Rol de los participantes

Las diferentes estrategias implementadas así como las intenciones de los docentes apuntan a la transformación social. El PEI de la institución plantea una transformación de las prácticas pedagógicas que tienen lugar en el aula dado que, desde allí se direccionan temas como: desarrollo de autonomía y participación. Se pretende ir un poco más allá, al pensar el aula de primera infancia como un lugar propio de las niñas. De esta manera, se facilita el que en el hoy la niña tenga protagonismo, un poco para contrarrestar la idea de los niños como el futuro, lo cual resta valor a su posibilidad de decidir en el presente. Esta intención y concepción frente al papel de la niña en la sociedad media el trabajo con ellas, incentiva a los docentes a brindar experiencias que permitan a las niñas poner en práctica sus habilidades para tomar decisiones, para dialogar, solucionar problemas y expresar lo que sienten.

Ellos, los niños, son unos actores activos, presentes, reales y a veces los adultos no los vemos como tales; por ello se desarrollan tantos conflictos cuando se supone tienen

la mayoría de edad y adquieren la cédula, para votar, para exigir. Si nosotros no construimos capacidad de participación de pequeños, no podemos pretender exigir algo de ellos cuando sean adultos, porque la construcción va desde la primera infancia (Informante 3, marzo 2016).

El tema de la autonomía es central, dado que basados en esta, las niñas pueden decidir qué hacer, esta se potencia desde las diferentes estrategias cuando deciden quién va a liderar una actividad, qué color van a usar, si se ponen o no el saco, si participan o no de una experiencia. Implica confrontar la idea de las niñas como incapaces.

Yo siempre les digo lo siguiente: si es algo que usted puede resolver y se puede solucionar con una disculpa, que si lo pueden resolver ellas no me llamen, porque a veces uno como maestro agrava el problema, porque no estaba en su mejor momento, hay situaciones que ellas resuelven de manera más efectiva solas, si ven que no pueden solas entonces que ahí si me llamen. (Informante 1, marzo 2016).

Se evidencia el respeto por las niñas, el reconocimiento de sus potencialidades y habilidades; al promover esta autonomía se favorece la participación porque se observa que tratan entre todas de solucionar conflictos antes de llegar al docente.

Cuando las niñas pelean le decimos a la profesora quiénes estaban peleando, y ella nos dice que nosotras debemos poner los castigos porque las niñas no deben pelear y también les decimos que deben pedir disculpas porque nosotras no debemos pelear y nos arreglamos. (Informante 12, julio 2016).

La construcción de un escenario de participación infantil en la escuela requiere de un gran compromiso de los adultos por centrar la atención en las necesidades e intereses de los niños y las niñas, ello implica la búsqueda constante de lenguajes y estrategias de comunicación que faciliten a los niños expresar sus ideas, sentires, saberes e intereses de manera genuina. En general, estos acercamientos terminan por incluir la visión del niño desde la interpretación del adulto, situación particularmente cierta en la escuela, donde las prácticas pedagógicas orientadas desde modelos tradicionales aún continúan con lo cual desconocen el rol del estudiante en la construcción de conocimiento.

Al analizar las dinámicas propias de las aulas de Primera Infancia de la IED Clemencia de Caycedo, de la Jornada Tarde, se encuentran varios elementos que permiten describirlas como ambientes de promoción de participación. Entre ellos, se destacan el uso del juego y el arte como medios de comunicación apropiados para las niñas de primera infancia, puesto que, a partir de ellos, se les permite construir diversas realidades. Son medios ideales para posibilitar el reconocimiento, la expresión y gestión emocional. Desde el juego es posible facilitar el acceso de los adultos al mundo de las niñas; la comunicación se hace más directa y se apela menos a la interpretación acerca de lo que las niñas quieren decir.

El tema del poder se aborda desde una perspectiva más relacional, según la cual todo aquello que la niña sabe es valorado, reconocido y puesto en juego en lo colectivo, de modo que a partir del diálogo y el trabajo en equipo, es posible llegar a consensos grupales. El poder circula entre todos los participantes, fortalece la confianza en sí mismo y en el otro, y promueve la

construcción de escenarios de respeto y convivencia. Este tránsito del poder posibilita el fortalecimiento de cada estudiante e impacta tanto en sus docentes como en su núcleo familiar.

Garantizar el ejercicio del derecho a la participación de las niñas y los niños no es tarea fácil, dadas las contradicciones existentes entre lo teórico y lo práctico; por ello, se requiere aunar esfuerzos que posibiliten a los niños y las niñas aportar genuinamente en los entornos en los que se desenvuelven diariamente. Cobran relevancia experiencias como las vividas en las aulas de Primera Infancia de la IED Clemencia de Caycedo, donde el esfuerzo de los adultos por transformar las lógicas tradicionales de la escuela promueve la participación más como vivencia y realidad que como posibilidad.

Un ambiente de participación infantil requiere la interrelación de elementos básicos. Entre ellos encontramos un espacio o lugar, la presencia de diferentes actores, unos lenguajes y canales de comunicación que posibiliten el diálogo. Sin embargo, la sola presencia de estos no constituye un escenario de participación. Allí se ponen en juego otros elementos, como representaciones sociales, prácticas pedagógicas, concepciones frente al poder, saber, niñez y adultez. Las interconexiones entre estos elementos darán cuenta de la promoción o no de participación infantil.

Desde la perspectiva del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), estas interconexiones pueden delimitar lo que él denomina un microsistema “un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características y materiales particulares” (p. 41). Es importante llamar la atención

en este punto en tanto que, desde los postulados de este autor, transformar un microsistema necesariamente impacta en todos los niveles sociales; de manera que la importancia de las actividades que se implementen en ellos se potencializa.

Es evidente cómo la configuración de ambientes para la participación infantil pone en juego una serie de elementos constitutivos del ser humano; implican una apuesta ética y política, más aún si tienen lugar en la escuela, tradicionalmente asociada a la reproducción de valores culturales que para el caso de la promoción de participación infantil deben controvertirse, en tanto que, la escuela, particularmente, se ha asumido como el lugar en el que el niño inacabado e incapaz asiste con el fin de ser completado para ser “insertado en lo social”. (Gómez & Alzate, 2014, p. 84).

Esta visión de la educación validó, por años, prácticas que niegan al niño como sujeto activo en la construcción de la realidad, reduciéndolo a tábula rasa que debe ser llenada con lo que la sociedad, por medio de la escuela, requiere de él. La promoción de la participación infantil requiere un rompimiento total con esta idea de escuela y concepción de niño, afortunadamente desde lo teórico, a partir de la promulgación hecha por la UNICEF en 1989 de la Convención de los Derechos del Niño, el concepto de niñez se acerca más al de infancia ciudadana es decir al reconocimiento de los niños y las niñas como actores sociales activos en la construcción de la realidad con posibilidad de llevar a cabo acciones reales que influyan en su entorno.

Sin embargo, de acuerdo con Cárdenas (2012) allí radican las principales contradicciones entre el modelo de infancia ciudadana y la realidad, puesto que en esta última lo que se encuentra

es una mezcla entre la infancia sujeto de derechos y la infancia que debe ser controlada por ser incapaz. Resulta imperativo lograr que en la realidad se reconozca la autonomía progresiva del niño, quien si bien es cierto requiere del cuidado y la protección del adulto, es capaz de contribuir a la toma de decisiones que le afectan. Por ende, es necesario generar estrategias que permitan a los niños expresar sus sentires, deseos e intereses en torno al mundo en el que viven y más aún que estas expresiones se materialicen en acciones e iniciativas que hagan del entorno un escenario más amigable con nuestros niños.

La escuela entonces, debe cuestionarse en torno a: sus fines, sus medios y las prácticas que allí se dan. Cuando los docentes se interesan por abordar estas preguntas, cuando se muestran comprometidos por transformar su entorno inmediato es posible construir escenarios de participación. En el caso de los docentes de Primera Infancia de la IED Clemencia de Caycedo, esta construcción se hace de la mano de sus estudiantes; se evidencia allí una apuesta por democratizar el aula a partir de la promoción de la participación infantil.

Promover la participación infantil en el aula requiere, en principio, una valoración de la práctica pedagógica, un proceso reflexivo importante en relación con: qué es lo que estoy haciendo, cómo, para qué, por qué. Entender que, como docente, se es un modelo, no solo para el estudiante, sino para la comunidad educativa en general, obliga a realizar un constante seguimiento en torno a lo que se muestra. Requiere un gran esfuerzo por mantener coherencia entre el discurso y la realidad. La práctica pedagógica es intencionada, involucra posturas políticas y éticas frente a la vida, por ello constantemente debe transformarse en razón de los estudiantes, que nunca son

iguales y de las experiencias propias del docente. Esto se evidencia en los docentes de Primera Infancia del Clemencia de Caycedo, quienes continuamente están buscando la manera acercarse a sus estudiantes a fin de potenciar sus habilidades.

La construcción de un ambiente de Participación Infantil pasa por el cuestionamiento de las relaciones de poder que culturalmente se han establecido con los niños y las niñas, implica comprender que ellos no son objetos, propiedad de los padres, el Estado o la escuela; obliga a cambiar la lógica de comunicación que tradicionalmente se ha instaurado con ellos, por la cual les obligamos a expresarse desde el mundo adulto. Por el contrario, debemos aprender otros lenguajes que nos acerquen más a ellos y a lo que verdaderamente quieren decir. En la experiencia de los docentes de primera infancia del colegio Clemencia de Caycedo, se evidencia que el arte y el juego posibilitan esta comunicación. Lo que hay que rescatar en los escenarios donde están presentes los niños y las niñas es su voz y ello se logra a partir del juego y el arte.

A partir del arte y del juego, el componente relacional cobra fuerza; las niñas pueden plasmar sus sentires y percepciones del mundo por medio de su cuerpo, o a través de la experimentación con diversos elementos o de la imaginación. Al tiempo que se empoderan de su cuerpo, reconocen y explotan sus habilidades y las de sus compañeras, crecen en lo individual y en lo colectivo. También producen efectos en sus maestros y familias quienes son los primeros apoyos en el desarrollo de habilidades que les permitan estar a nivel de sus estudiantes y los segundos conociendo aspectos de sus hijas que, en muchas ocasiones, no habían hecho conscientes.

Conclusiones y Recomendaciones

Construir una sociedad diferente es una tarea que a todos convoca máxime cuando a diario se está expuestos a situaciones que preocupan y afectan nuestra calidad de vida, tales como inseguridad, cambio climático, intolerancia. Es por esto que, se requiere de esfuerzos que contribuyan a la formación de ciudadanos diferentes, más preocupados por el rol que juegan en la sociedad, más activos y propositivos. Una estrategia que puede contribuir a este fin tiene que ver con la formación en participación desde edades tempranas, no sólo como apuesta hacia el futuro sino como una manera de potenciar el desarrollo de los niños y las niñas como agentes de cambio y acción.

Entender la participación como derecho inherente al ser humano implica buscar maneras de materializar el mismo sin importar la edad. En las aulas de primera infancia del colegio Clemencia de Caycedo se apunta a alcanzar este objetivo, en tanto se implementan estrategias que requieren de la constante participación de las estudiantes para su puesta en marcha. Basadas en la perspectiva de la participación como derecho, buscan sensibilizar a las niñas en torno a la importancia de expresar sus opiniones y participar en la toma de decisiones dentro y fuera del aula.

Si bien es cierto, las estrategias implementadas provienen de la inquietud e interés de los docentes, también lo es que permiten que las estudiantes opinen e, incluso, controlen su implementación en algunos momentos. Existe una preocupación del grupo de docentes por

contribuir a la transformación de la sociedad y encuentran en el ejercicio de la participación y la ciudadanía un camino para llegar a ella.

Es posible enmarcar la experiencia del colegio Clemencia de Caycedo en la propuesta de Lansdown (2005) cuando se analiza la categoría de procesos participativos. De acuerdo con el autor estos procesos se caracterizan por los siguientes elementos:

ser iniciados por los adultos, implicar la colaboración de los niños, atribuir a los niños el poder de ejercer influencia o expresar dudas tanto respecto al proceso mismo como respecto a los resultados y permitir que con el tiempo aumente el nivel de acción autónoma por parte de los niños (p.17).

Al contrastar las estrategias empleadas por los docentes, encontramos que estos cuatro elementos se encuentran presentes en las mismas, de manera que es posible afirmar que se trata de procesos participativos dentro del aula. Las estrategias (acuerdos, asambleas, proyectos de aula, experiencias, ROA) se derivan de conjugar los fines de la educación con la evaluación y transformación de las prácticas pedagógicas. En común tienen su construcción grupal y la posibilidad de ser direccionadas por cualquier persona dentro del aula (docente- estudiante). Esta característica evidencia un interés real por permitir a las niñas ejercer su derecho a participar, a decir lo que piensan y a tener impacto tangible en su entorno.

La participación infantil requiere de voluntad del adulto para generar estrategias que les permitan a los niños vivirla como realidad. “propiciar y garantizar la participación de la niñez y contribuir a la construcción de entornos democráticos, exige cambios culturales”. (Acosta y Pineda, 2007, p. 141).

Desde la perspectiva de la participación como impulsora del desarrollo del niño y la niña, es posible afirmar que el aspecto relacional tiene gran impacto. El ambiente en las aulas de primera infancia del colegio Clemencia de Caycedo está basado en el trato respetuoso hacia los niños y las niñas, reconociendo en ellos saber sobre sí mismos y sobre las situaciones que les afectan. El diálogo, la expresión emocional y la comunicación juegan un papel central en la cotidianidad. Se materializa en esta experiencia en aspectos tales como la escucha activa, donde los docentes se ponen a la altura de las niñas para hablar con ellas; manejan un lenguaje claro y sencillo en la comunicación; desarrollan juegos, actividades artísticas y deportivas como elementos clave para comunicarse con ellas. Esto redundo en mayor seguridad de las niñas para expresar lo que sienten, apropiarse del espacio y cultivar mejores relaciones con sus compañeras y con los docentes.

La promoción de la participación infantil en el aula debe poner al estudiante en el centro del escenario, debe reconocerlo como el protagonista principal en la construcción de conocimiento y de la realidad. Lo anterior se evidencia en la propuesta implementada en la IED Clemencia de Caycedo, porque permite visibilizar la valoración del niño y su saber, se observa respeto por las decisiones que toma, puede ejercer la autonomía que se le reconoce dentro del colegio. De esta manera, cambian las relaciones dentro del aula, la niña no viene a aprender lo que el maestro cree

que debe enseñar; la niña viene a compartir sus experiencias con otras compañeras y docentes, con quienes convivirá en el mismo entorno una parte significativa de su vida. El docente pasa a ser un acompañante en el proceso. Las relaciones son más democráticas puesto que todas tienen algo que decir y la labor del docente es garantizar los espacios y las maneras para hacerlo.

Las prácticas pedagógicas que sobreponen el proceso al resultado, potencian el desarrollo de autonomía en las estudiantes; estas prácticas pedagógicas están en constante transformación, pero tienen en común el respeto por las niñas, por sus saberes y experiencias personales, promueven transformación no solo en las niñas sino también en los maestros puesto que se requiere de un componente reflexivo en torno al trabajo diario. De la misma manera, implican un fuerte compromiso por parte de los docentes quienes continuamente deben buscar estrategias para acercarse efectivamente al grupo. Ello demanda esfuerzo en la planeación, diseño e implementación de las actividades y experiencias educativas, sobre todo una gran capacidad de adaptación y flexibilidad pues en últimas son las estudiantes quienes exprimentarán si las mismas responden a sus intereses o no.

Es claro que las dos perspectivas de análisis de la participación infantil son un ejercicio interesante por comprender la misma. En la práctica van estrechamente ligadas y se presentan de manera simultánea. No es posible promover el derecho sin al tiempo impactar positivamente en el desarrollo de los niños y las niñas. De la misma manera, la gradualidad en la misma es innegable y la posibilidad de ejercerla desde el primer momento de vida es real, a condición que los adultos se preparen para entablar procesos genuinos de comunicación con los niños y las niñas; esto es,

reconocerles como interlocutores válidos, situación que es evidente en la experiencia analizada, donde con el paso del tiempo las estudiantes se apropian cada vez mas de las estrategias, las modifican y proponen otras.

Como se ha mencionado, desde la promulgación de la Convención de los derechos de los niños en 1989, existe una transformación en el discurso en torno a los niños y las niñas, al considerarlos sujetos de derechos. Se ha argumentado que en la actualidad, en la práctica, existe una fuerte tensión entre el paradigma del niño objeto de cuidado y el niño sujeto de derechos. Experiencias como la descrita en esta investigación evidencian estas tensiones, ya que, si bien es cierto el niño y la niña pueden y deben ser tenidos en cuenta en la toma de decisiones que les afectan. Garantizar que esto se dé demanda grandes esfuerzos. Los docentes están interesados en entender de qué manera se puede sensibilizar a los niños y las niñas sobre sus derechos y también sobre sus deberes, en tanto, perciben una sobrevaloración de los primeros sobre los segundos. Estas tensiones son aún más evidentes en las madres de familia. Por lo anterior, se recomienda que a la par que se lleva a la realidad este tipo de intervenciones con los niños y las niñas, se trabaje con las familias y se construyan caminos que ayuden a potenciar la relación de los cuidadores con los niños y las niñas.

Dichas tensiones se derivan de la existencia de imaginarios sociales en torno a las relaciones de poder con los niños y las niñas, donde se privilegia la palabra del adulto, al considerar a los niños como incapaces de entender algunos temas en función de su edad y desarrollo. Es importante recalcar, que la investigación realizada permite afirmar que los niños y las niñas tienen

mucho que decir en torno a lo que les afecta. Perder el temor a permitir que los niños y las niñas se expresen, conozcan y opinen es una manera de acercar el discurso de derechos a la práctica del mismo. Lo anterior cuestiona el papel que juega el adulto en la socialización de los niños y las niñas, si ya no se erige como el único poseedor de saber, entonces ¿dónde se puede ubicar?

Una posible respuesta se encuentra en la experiencia objeto de análisis, donde los docentes asumen un papel de mediadores, garantes y acompañantes del proceso de desarrollo de las niñas. En momentos cruciales deben, sin temor, retomar el liderazgo y contribuir para que las niñas dilucidan qué valores subyacen a la convivencia. En palabras de Medel (2016) “se trata de que el adulto se constituya como punto de anclaje que permita regular y orientar la experiencia de un sujeto” (p. 27), lo cual no va en contravía del ejercicio del derecho a participar.

De manera que, la implementación de la perspectiva de derechos no implica sucumbir al deseo de los niños, a sus intereses y emociones; al contrario, se requiere de procesos de negociación y concertación entre niños y adultos, basados en la comunicación y el reconocimiento de ambos actores como interlocutores válidos, capaces de consensuar en casos de divergencia, donde prima el bienestar colectivo sobre el individual.

Para considerar un ambiente como enriquecido es necesario que en el él se entrecrucen tres elementos claves: relaciones, roles y actividades. Para el caso de interés de análisis, es posible encontrar estos elementos en el aula. Relaciones docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes, caracterizadas por el respeto propio y hacia el otro. Roles intercambiables, con posibilidad de ser

ejercidos indistintamente por cualquier miembro del grupo, estrategias que en este caso resultan equiparables con actividades molares. La escuela y, en particular el aula se constituye en un escenario enriquecido, donde se conjugan voluntades, intenciones y estrategias, que posibilitan la participación, con la posibilidad de impactar en otros entornos en los que las niñas participan, dado que expresar sus opiniones se convierte en algo natural para ellas y poco a poco para sus familias.

Es posible configurar el aula de primera infancia como ambiente para la promoción de la participación infantil a condición de: encontrar maestros y docentes interesados en el tema, desarrollar con ellos competencias emocionales básicas en la relación con los niños y las niñas, mantener un interés permanente por comprender las infancias contemporáneas, lo que implica desarrollar procesos reflexivos constantes, privilegiar el juego y el arte como lenguajes propios de los niños a través de los cuales comprenden y transforman el mundo que les rodea; reconocer, valorar y tener en cuenta el saber de los niños y las niñas y promover diálogo de saberes entre niños y adultos; esto sólo se da a condición de establecer relaciones de respeto. Los elementos antes descritos se conjugan en la experiencia de las docentes de primera infancia del colegio Clemencia de Caycedo, lo cual constituye una experiencia para tener en cuenta, si se está interesado en profundizar en el tema.

En la medida en que en esta experiencia se ofrece la posibilidad a las estudiantes de participar, tomar decisiones, usar el diálogo como mecanismos de relación con el otro y de solución de problemas, priman las relaciones basadas en el respeto, el amor y se vive la escuela como un espacio feliz; no solo se promueve la participación sino también la ciudadanía.

Mata, Ballesteros y Padilla (2013) afirman:

Se aprende a ser ciudadanos simplemente “siéndolo”, o, lo que es lo mismo, participando en procesos basados en el diálogo, la construcción de vínculos con los otros, el mestizaje de ideologías, todo lo cual contribuye a la generación de una conciencia crítica”. (p.64)

El juego, la creatividad y la sensibilidad son los lenguajes propios de los niños a partir de los cuales son parte del mundo y creadores del mismo; así que, corresponde a los adultos ser más precisos al entablar comunicación con ellos y realizan un acercamiento hacia estos lenguajes. Tradicionalmente, ha sido más fácil traer al niño al mundo adulto, hacerle sujeto de sus derechos desde esta lógica, replicar los mecanismos y estrategias de los mayores de edad para construir cultura y realidad. Ejemplo de ello, los simulacros en las escuelas en torno a la elección o el ejercicio del voto como mecanismo de participación, intentos loables por dar cumplimiento a lo direccionado desde las políticas públicas de infancia, pero insuficientes para dar cuenta del papel del niño en la construcción de la sociedad, en tanto sus percepciones y maneras de ser en el mundo escapan a lo elemental de estas prácticas.

Se recomienda a las docentes y directivos de la IED Clemencia de Caycedo visibilizar la experiencia que tienen los maestros de primera infancia, de manera que sea susceptible de ser enriquecida por docentes de los demás ciclos. Es muy importante que otros maestros puedan conocer lo que allí ocurre a fin de dar continuidad a este proceso en grados posteriores.

Es muy importante generar espacios con la familia que permitan dar a conocer los procesos que se trabajan con las estudiantes y que les brinden estrategias para potenciar las habilidades de las niñas. Así mismo, sensibilizar en torno a las artes y el juego como lenguajes propios de los niños que deben promoverse y respetarse. Lo anterior requiere de procesos pedagógicos con los padres de familia y los académicos, quienes se muestran muy preocupados por la educación de las niñas, desde una mirada muy tradicional del proceso educativo, demandando actividades que reflejen el aprendizaje, memorización de datos, adquisición lectura y escritura, devaluando el juego y el arte como vehículos valiosos en la construcción de conocimiento.

Proyectos como la Jornada Extendida que buscan impactar la calidad de la educación pública aumentado la cantidad de horas que pasan los estudiantes en los colegios participando de actividades que fortalecen el acercamiento a las artes, los deportes y el desarrollo de competencias ciudadanas tienen mucho que aportar al tema de la participación y ciudadanía; ofrecer estas experiencias a los niños y niñas que se benefician de la educación pública ha sido un paso muy importante en la reducción de las brechas educativas entre lo público y lo privado, por lo anterior es muy importante avanzar en la consolidación de estas propuestas.

Referencias

Acosta, A., y Pineda, N. (2007). Ciudad y Participación Infantil. En Y. Corona Caraveo, & M. Linares Pontón, participación infantil y juvenil en américa latina (págs. 147-178). UAM, Childwatch International Research Network, Universitat de Valencia

Alcaldía Mayor de Bogotá (2013). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito.

Araya, S. (2012). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Cuadernos de Ciencias Sociales 127. Costa Rica. ASDI.

Ariès, P. (1987) El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen. Madrid: Editorial Tauros.

Barragán, D. (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En: Barragán, D. y Urbina, J. Práctica Pedagógica. Discusiones y saberes situados. Cúcuta-. U. F. P. S.

Bonilla-Castro, E. & Rodríguez, P. (1997) La Investigación en Ciencias Sociales. Más allá

del dilema de los métodos. Bogotá: Norma.

Bronfenbrenner, U. (1987). La Ecología del Desarrollo Humano: Experimentos en Entornos

Naturales y Diseñados. Barcelona: Paidós.

Bustelo, E. (2005). Infancia e Indefensión. Revista Salud Colectiva. 1 (3), pp. 253-284. Documento

recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/sc/v1n3/v1n3a02.pdf>

Bustelo, E. (2007). El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo. Argentina: Siglo XXI

Cano, R., Rueda, L. & Ríos, S. (2008). Las representaciones sociales de participación en la primera

infancia en el contexto de los jardines infantiles privado de la localidad de Suba. Tesis

(Magister en Desarrollo educativo y Social). Universidad Pedagógica Nacional-Fundación

Centro de Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

Cárdenas, S. (2012). Construcción social de la infancia ciudadana: coordinadas para pensar en la

ciudadanía de las infancias vulneradas desde las lógicas de la intervención institucional.

Segundo Fórum de Sociología de la AIS Justicia Social y Democratización. Buenos Aires,

Argentina.

Casals, J. (2006). Hay que pasar de una escuela de la oferta a una escuela de la demanda orientada hacia el alumno. Cuadernos de Pedagogía, 48-54.

Castañeda, E. y Estrada, M (2012). Lineamiento de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia. Documento base para la discusión de lineamientos. Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia. Colombia.

Cifuentes, D. & Rodríguez, B. (2015). Acuerdo de Ciclo- Documento en Construcción. Bogotá D.C.

Congreso de la República de Colombia. Ley 1098 (2006). Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446, 8 de noviembre de 2006.

Colegio Clemencia de Caycedo IED. (2013). Proyecto Educativo Institucional “Desarrollo del Pensamiento creativo para la transformación social en contexto de calidad de vida”. Bogotá D.C.

Conpes (2007). Política Pública Nacional de Primera Infancia. “Colombia por la primera infancia”. 3 de diciembre de 2007.

Corvera, N. (2011) Participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos. *Persona y Sociedad* Vol. XXV. N°2. p.p. 73-99. Recuperado de: http://www.sename.cl/wsename/otros/participacion_2013/Documentos_bibliograficos/nuevos/Participaci%C3%B3n%20ciudadana%20de%20los%20ni%C3%B1os%20como%20sujetos%20de%20derechos.pdf

Cruz, L. & Hernández, J. (2008). *Interacciones Comunicativas en los Procesos de Crianza y sus Implicaciones en la Promoción de Oportunidades para el Desarrollo de la Participación Infantil en Primera Infancia*. Bogotá: CINDE

Espinosa, A. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Revista Infancias Imágenes por Cátedra UNESCO en el Desarrollo del Niño*. Volumen 12, No 2 pp.18-28. Recuperado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/5446>

Fundación La Baranda (2013) Proyecto “Los Tesoros que habitan en mí” Convenio SED-Compensar para la Implementación de la Política Educativa Jornada Única para la Excelencia Académica y Formación Integral- Jornada 40 horas. Bogotá D.C.

Gómez-Mendoza, M. A. & Alzate- Piedrahita, M. V. (2014). La Infancia Contemporánea. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), pp. 77-89

González, M & Vásquez, O. (2011). La Ludoteca como Escenario de participación en Primera Infancia. Tesis (Magister en Educación y Desarrollo Humano). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Universidad de Manizales-CINDE.

Gutiérrez, I. & Acosta, A. (2014) El Devenir de la Representación Política de los niños y las niñas. Revista Latinoamericana d Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. 12 (1), pp. 91-102.

Hart, J. (2004), Children changing their world: Understanding and evaluating children's participation in development, PLAN International Working.

Jiménez, A., Londoño, P., y Rintá, M. (2010). Las representaciones e interacciones pedagógicas de agentes educativos, en torno a la manera en que se puede hacer uso efectivo del derecho a la participación en los niños de primera infancia. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional UPN y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

Lansdown, G. (2005) ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afecta. Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano, No 36s. Fundación Bernard van Leer. La Haya, Países Bajos.

Martínez, M. (2006). La investigación Cualitativa. (Síntesis Conceptual). Revista IIPSI 9 (1) pp. 123-146.

Mata, P., Ballesteros, B. y Padilla, M. (2013). Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje. Revista Teor.educ. N° 2. Pp. 49-68. Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/259947688_CIUDADANIA_PARTICIPATIVA_Y_TRANSFORMADORA_ANALISIS_DE_DISCURSOS_Y_PROPUUESTAS_DE_APRENDIZAJE

Medel, E. (2016). Infancias contemporáneas. Retos Educativos. Barcelona: Editorial UOC.

Ministerio de la Protección Social. (2007) Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia”. Bogotá.

Molina, R. (2010) La participación ciudadana como mecanismo para la exigibilidad del derecho a la salud. Un estudio de caso en el municipio de San Luis Antioquia. Tesis (Magister en

Desarrollo educativo y Social). Universidad Pedagógica Nacional-Fundación Centro de Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

Osses, S, Macías, C, Castaño, S, López, A y Gómez del Castillo, D (2014). Representaciones sociales que orientan prácticas de cuidado de la salud en la Primera Infancia: Una aproximación al estado del arte. Artículo en prensa. Consultado en: <http://www.aacademica.org/sandra.liliana.osses.rivera/2>

Páez, J. (2012). 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 (2009-2011). Tesis (Magister en Desarrollo educativo y Social). Universidad Pedagógica Nacional-Fundación Centro de Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

Quintero, P. y Gallego, A. (2016). La participación infantil y juvenil en el aula. Una reflexión desde las narrativas docentes de una Institución Pública. Revista Katharsis, N. 12, enero-junio 2016, pp. 3311-329. Disponible es <http://revistasiue.edu.co/index.php/katharsis>

Ramírez, Y., Pérez, A., & Ucrós, N. (2012). La familia como ambiente de construcción de ciudadanía en primera infancia: estudio de caso. Tesis (Magister en Desarrollo educativo y Social). Universidad Pedagógica Nacional-Fundación Centro de Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

República de Colombia. (1991) Constitución Política. Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991.

Restrepo, H. & Quiroz, I. (2011). Derecho a la participación desde la gestación. Fundación Centro de Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

Rogoff, B. (2.006). Los Tres Planos de la Actividad Sociocultural: Apropiación Participativa, Participación Guiada y Aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río, A. Álvarez, La Mente Sociocultural, Aproximaciones Teóricas y Aplicada (109-128). Madrid, Navalmcarnero.

Salazar, G. (2.010). Agente y sujeto: Reflexiones acerca de la Teoría de la Agencia en Anthony Giddens y la de sujeto en Alaine Touraine. Revista Derecho en Libertad, 9. Recuperado el 25 de Mayo de 2.012 de [HYPERLINK "http://www.fldm.edu.mx/pdf/revista/no5/agente_y_sujeto.pdf"](http://www.fldm.edu.mx/pdf/revista/no5/agente_y_sujeto.pdf)

Santa María, M. y Acosta, P. (2007). Colombia. Plan Decenal de Educación 2006-2015: notas de política. Caracas, CAF. 50 p.

Sarlé, P., Ivaldi, E & Hernández, L. (2014) Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias. OIE. Madrid. Documento recuperado de internet el 10 de mayo de 2016, del sitio web:

<https://www.bing.com/search?q=papel+del+arte+en+primera+infancia&form=EDGEAR&q=PF&cvid=54752fcc64d8446a8aa1fcee3f357d7&pq=papel+del+arte+en+primera+infancia&elv=AMy6KyTLsMsEpppZcwWB8le9Y%21Qrdsx53PsUkPbg9C8v>

Secretaría Distrital de Cultura y turismo (2008). Localidad Rafael Uribe Uribe Ficha Básica. Documento recuperado el 5 de febrero de 2016 del sitio web: <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/observatorio/documentos/localidades/rafaelUribe.pdf>

Secretaría de Educación Distrital –SED- (2010) Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Bogotá D.C.

Secretaría de Educación Distrital -SED- (2015) Resolución 2068 Registro Distrital 5806 de abril 04 de 2016

Secretaría de Educación Distrital –SED- (2015) Caracterización del Sector Educativo Localidad Rafael Uribe Uribe. Documento recuperado de internet el 15 de julio de 2016 del sitio web:

[http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS
_EDUCATIVAS/2015/18-Perfil_localidad_de_Rafael_Urbe_Urbe.pdf](http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2015/18-Perfil_localidad_de_Rafael_Urbe_Urbe.pdf)

Secretaría Distrital de Planeación SDP (2009). “Conociendo la localidad de Rafael Uribe Uribe, Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos, 2009”. Bogotá D.C.

Tamayo, L. (2007). Tendencias de la Pedagogía en Colombia. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 3 (1), pp. 5-76. Recuperado el 10 de marzo de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134112603005>

Tonucci, F. (1996). La Ciudad de los Niños. Buenos Aires: Losada

Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. Revista Educación. Número extraordinario pp.147-168

Touraine, A. (2000). ¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes. Ed. México D.F. Capítulo “La Escuela del sujeto”

Trilla, J. y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. Revista de educación, 356, pp. 23-43.

Unicef. (1989). Convención Internacional de los derechos del Niño. Documento recuperado el 3 de febrero de 2016 de: <http://www.unicef.org/argentina/spanish7.-Convencionsobrelosderechos.pdf>

Yin, R. (1994) Case Study. Research, design and methods. Applied Social Research Methods. Vol. 5 Second edition. Londres. Sage Publications.

Apéndices

Apéndice 1 Relación de informantes.

	Fuente	Identificación	Edad
1	Informante 1	Docente Titular Transición 2	36
2	Informante 2	Docente Titular Transición 1	35
3	Informante 3	Docente Titular Jardín	38
4	Informante 4	Docente apoyo hombre	22
5	Informante 5	Docente apoyo mujer	26
6	Informante 6	Docente apoyo mujer	23
7	Informante 7	Estudiante jardín	4
8	Informante 8	Estudiante jardín	4
9	Informante 9	Estudiantes transición 1	5
10	Informante 10	Estudiantes transición 1	5
11	Informante 11	Estudiantes transición 2	5
12	Informante 12	Estudiantes transición 2	5

Apéndice 2 Relación de madres de familia participantes.

CÓDIGO	ROL	EDAD
MF1	Madre de Familia	35
MF2	Madre de Familia	24
MF3	Madre de Familia	26
MF4	Madre de Familia	28
MF5	Madre de Familia	25
MF6	Madre de Familia	26
MF7	Madre de Familia	27

Apéndice 3 Relación de estudiantes Participantes

CÓDIGO	ROL	EDAD
1EE1J	Estudiante Jardín	4
2EE2J	Estudiante Jardín	4
3EET1	Estudiantes Transición 1	5
4EET1	Estudiantes Transición 1	5
5EET2	Estudiantes Transición 2	5
6EET2	Estudiantes Transición 2	5

Apéndice 4 Relación de estudiantes Participantes Jardín.

CÓDIGO	ROL
JE1	Estudiante Jardín 1
JE2	Estudiante Jardín 2
JE3	Estudiante Jardín 3
JE4	Estudiante Jardín 4
JE5	Estudiante Jardín 5
JE6	Estudiante Jardín 6
JE7	Estudiante Jardín 7
JE8	Estudiante Jardín 8
JE9	Estudiante Jardín 9
JE10	Estudiante Jardín 10
JE11	Estudiante Jardín 11
JE12	Estudiante Jardín 12
JE13	Estudiante Jardín 13
JE14	Estudiante Jardín 14
JE15	Estudiante Jardín 15

Apéndice 5 Relación de estudiantes Participantes Transición 1

CÓDIGO	ROL
T1E1	Estudiante Transición 1
T1E2	Estudiante Transición 1
T1E3	Estudiante Transición 1
T1E4	Estudiante Transición 1
T1E5	Estudiante Transición 1
T1E6	Estudiante Transición 1
T1E7	Estudiante Transición 1
T1E8	Estudiante Transición 1
T1E9	Estudiante Transición 1
T1E10	Estudiante Transición 1
T1E11	Estudiante Transición 1
T1E12	Estudiante Transición 1
T1E13	Estudiante Transición 1
T1E14	Estudiante Transición 1
T1E15	Estudiante Transición 1
T1E16	Estudiante Transición 1
T1E17	Estudiante Transición 1
T1E18	Estudiante Transición 1

Apéndice 6 Relación de estudiantes Participantes Transición 1

CÓDIGO	ROL
T2E1	Estudiante Transición 2
T2E2	Estudiante Transición 2
T2E3	Estudiante Transición 2
T2E4	Estudiante Transición 2
T2E5	Estudiante Transición 2
T2E6	Estudiante Transición 2
T2E7	Estudiante Transición 2
T2E8	Estudiante Transición 2
T2E9	Estudiante Transición 2
T2E10	Estudiante Transición 2
T2E11	Estudiante Transición 2
T2E12	Estudiante Transición 2
T2E13	Estudiante Transición 2
T2E14	Estudiante Transición 2
T2E15	Estudiante Transición 2
T2E16	Estudiante Transición 2
T2E17	Estudiante Transición 2
T2E18	Estudiante Transición 2

Apéndice 7 Ejemplo Consentimiento Informado

DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN DE USO DE IMAGEN SOBRE FOTOGRAFÍAS Y FIJACIONES AUDIOVISUALES (VIDEOS) PARA USO PÚBLICO

Atendiendo al ejercicio de la Patria Potestad, establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia, el Proyecto de Tiempo Escolar Complementario, que se implementa en la IED Colegio Clemencia de Caycedo solicita la autorización escrita del padre/madre de familia o acudiente del (la) estudiante _____, identificado(a) con tarjeta de identidad número _____, para toma de registro fílmico, fotográfico y audiovisual que servirá con fines pedagógicos e institucionales.

De ninguna forma se usará para fines comerciales.

Autorizo,

Nombre del padre/madre de familia o acudiente

Cédula de ciudadanía

Nombre del estudiante

Tarjeta de Identidad

Fecha: ____ / ____ / ____

Apéndice 8 Matriz de análisis de datos

Matriz de análisis de datos

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	GRUPO FOCAL DOCENTES	GRUPO FOCAL FORMADORES	ENTREVISTA MADRES	ENTREVISTA NIÑOS	OBSERVACIONES GRABACIONES
ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN	Informante 2: con este funcionamiento del mundo últimamente, no digamos que para a ser parte como de un segundo plan, pero ya no es tan importante como antes, como ahora google lo sabe todo yo al colegio no voy neciamente a adquirir conocimientos académicos sino también como a aprender a ser persona como tal y poder como usar eso que se o que puedo aprender o que puedo buscar de una forma que no atropelle al otro entonces sí me parece que más que ese papel del aprendizaje como dato académico meramente es más como hacia el lado de los valores y de la vivencia. Informante 1: pero es que en el socializar también hay aprendizaje, en el socializar también hay aprendizaje y vuelvo a lo anterior antes la escuela si era que el maestro era el que impartía y supuestamente los niños eran como recipientes vacíos y unos los llenaba con unos conocimientos, no los niños ahora tiene ósea ellos tiene	Informante 4: Pues cuando llegamos al aula ya hay acuerdos, que la llaman las profesoras titulares los acuerdos básicos de convivencia, entonces cosas como respetar la palabra del otro, que cuando tú estás hablando yo te estoy escuchando, la resolución de conflictos que cuando hago algo mal entonces te pido disculpas me miras a los ojos y te perdono y nos damos la mano, un abrazo, esas normas vienen desde los titulares del curso, como las manejo yo, yo las trato de manejar de una forma más didáctica, por ejemplo yo no les digo a las niñas luego el profesor hay que hacer silencio, yo luego al curso y me siento y espero a que las niñas terminen de hablar y ellas mismas hacen silencio, entonces no es algo como muy impuesto, sino como que se va desarrollando a través de la experiencia, no es algo muy diciente que te estoy diciendo que tienes que hacer silencio o tienes que levantar la mano, sino que ellas por medio de la experiencia de pronto inconscientemente lo están aprendiendo, lo mismo pasa cuando todas están hablando, entonces yo les digo que tengo dos orejitas pero que no las puedo escuchar a todas al tiempo, entonces ellas entienden que deben hablar una después de la otra y que el profe les da la palabra es.. es algo así más llevadero y creo que ellas lo comprenden mejor y creo que también lo adaptan sin sentirlo impuesto, porque cuando uno	MF7: Si claro, porque aquí les dan buenas bases, les dicen que tiene que hacer las cosas bien, a mi hija le han enseñado en que deben respetar a los otros, en que hagan cosas en grupo, bailes, obras de teatro, canciones, en el mismo salón de clase cuando tienen que resolver un problema, Kimberly me cuenta que hacen como una reunión y que ellas son las que deciden los castigos para las niñas que hacen algo mal. MF 8: Sí, mi hija a pesar de que era muy pelietas ella era muy tímida y eso era lo que la hacía pelear, aquí con los talleres hacen que ella se exprese más, además las profes hacen que las niñas resuelvan sus conflictos sin pelear, que hablen y eso es importante para que las niñas no se vuelvan violentas	5EET2: (ASAMBLEAS) la profe hace las asambleas para que las niñas no peleemos entre nosotras y nosotras les decimos a las niñas que no deben pelear por que somos amigas y para que se perdonen. 4EET1: (ASAMBLEAS) Es cuando mostramos las tareas que hacemos con nuestras mamitas o los papitos 6EET2: (PROYECTO DE AULA) es cuando hacemos trabajos como si fuéramos grande, una vez nos dijeron que éramos arqueólogas y fuimos y buscamos huesos y con mis amigas encontramos unos huesos muy grandes y les contamos a las niñas chiquitas donde lo habíamos encontrado. 6EET2: (ACUERDOS) acuerdos?: yo me los sé, mira escuchar con atención, levantar la	Video # 9 La docente se muestra molesta por que el día anterior las niñas antes de salir de clase, dejaron en desorden el salón. T1E6: profesora y si levantamos los papeles de todo el colegio cuando salgamos INFORMANTE 4: esa sería una solución, pero no de todo el colegio. T1E3: profe y si recogemos los papeles del patio cuando salgamos. T1E7 y si vemos que otras niñas están regando la basura en el piso le decimos que no lo haga porque debemos dejar nuestro colegio limpio y debemos botar la basura en las canecas

	unos conocimientos y uno lo que hace es canalizarlos en esa socialización que se da en el aula hay un mayor aprendizaje ósea uno no puede decir que somos entes hay un proceso de aprendizaje de hecho ahora uno realiza actividades que no sean de tipo individual porque hay niños que aprenden más rápido que tiene un mayor desarrollo cognitivo y que ayudan a jalonar a otros que por la situación familiar el desarrollo emocional o psíquico no están en el mismo proceso de conocimiento entonces los que de pronto tiene unos conocimientos más amplios ayudan a jalonar a esos, uno no los separa aprovecha esas potencialidades de los niños. Informante 3: ahí es donde vemos como los niños en medio de su infancia del estar ahí en su aula ellos ahí se identifican como ser que les gusta hacer es algo de conocimiento pero sin dejar atrás la esencia de que ellos son niños y que por medio de lo que dijimos que se mezclaron a la sociedad per ellos allí pueden interactuar aprender muchas cosas sin dejar de la do los valores la ética todo para que sean personas ante todo buenas personas.	siente que es algo impuesto siempre esta así como a revelarse o a no hacerlo así. Informante 5: digamos pues colaboración en equipo, si arreglamos el salón, el salón lo arreglamos todas porque esas son las dinámicas, desacomodamos el salón, lo volvemos y lo acomodamos, las idas al baño, cuando alguien esta pue proponiendo una idea pues la escuchamos, si, si hay alguna que este por ahí pues loqueando esperamos que ella misma caiga en cuenta e ingrese a la actividad, son ese tipo de reglas que manejo yo en mis actividades. Informante 6: bueno, en mi grupo, como normas, tenemos más que todo las normas de organización del espacio, de, hacernos responsables pues del lugar donde estamos, de entender que ese lugar es de nosotros y que somos nosotros quienes lo tienen que cuidar, si, entonces esta la organización de la basura, de los utensilios, de cuidar los útiles personales, de promover como esa autonomía del cuidado, sin me encuentro un color, pues no me lo voy a llevar por que no es mío, entonces se lo doy a la profe y ya es una rutina con eso, de cuando encuentro algo que no es mío , de cuando alguien tiene algo que es mío y yo se lo vi, entonces son como normas, pero como normas para propiciar la convivencia, no es una norma como que yo diga, no, todas se sientan y se quedan calladas, no, sino son normas para propiciar un espacio armónico, donde todas puedan participar de la experiencia y pues las que no quieran, porque esa es otra cuestión, pues también tienen su espacio porque no se puede obligar a una persona a hacer algo cuando no..		mano cuando uno quiere hablar, estar feliz en el colegio, tratar a las compañeras con amor y respeto, estar sentadas en la silla, botar la basura en la caneca, no comer chicle, comerse todo el refrigerio, no tener monedas en el colegio y guardar el saco en la maleta. ¿Esos acuerdos son para todos los salones? No porque esos acuerdos nos los inventamos solo nosotras en el salón. 1EE1J: (ROA)Es cuando peleamos con otra niña que le ofrecemos disculpas y prometemos que no lo vamos a volver a hacer, porque las niñas no deben pelear. 3EET1: (EXPERIENCIAS) son las clases de los otros profesores que nos enseñan a movernos, a conocer nuestro cuerpo a bailar a cantar, ellos nos dicen que tenemos que cuidarnos, que cuando grandes podemos hacer muchas cosas.	y debemos proteger el planeta. T1E8: profe y que tal si dejamos muy ordenado el salón cada vez que terminemos clases y las sillas ordenadas y con el tablero borrado. T1E9: profe y si dejamos una flor en el pupitre, para que las niñas de la tarde vean que les pedimos disculpas. Profesora: ¡y de donde vamos a sacar tantas flores? T1E4: pues profe. del jardín INFORMANTE 4 y dejamos el jardín todo dañado ahora no seremos únicamente las niñas desordenadas sino las niñas que dañan jardines. Las niñas se ríen. T1E3: profe y si les dejamos un dibujo en una carta para que nos disculpen. INFORMANTE 4: no se niñas, ustedes que deciden.
--	---	---	--	---	---

					Las niñas gritan y dicen: la carta T1E5: profe y yo les puedo hacer una flor T1E9: y yo un corazón. T1E10: y yo un perrito T1E11: y yo un arcoíris con un perrito. IT1E4: bueno niñas entonces vamos a sacar las cartucheras para hacer una carta con dibujos.
ESTRATEGIAS DE PARTICIPACIÓN	Informante 3: un docente debe ser una persona idónea capaz de identificar las necesidades de cada niño de cada grupo, respetando si de pronto trae alguna falencia si viene con problemas entonces respetar como todos los procesos del niño. Informante 2: debe ser un facilitador, una persona que le ayude al niño a descubrir lo que naturalmente le da curiosidad y por lo que el niño indaga sin pensarlo mucho que uno le ponga el trabajo como más fácil para que él llegue a esas conclusiones darle un ambiente adecuado y un	Informante 2: más trato como de darles el voto de confianza, si María Fernanda no quiere en este momento participar de la actividad, listo, vas y esperas y cuando ya te emociones por que la actividad funciona, vas a ingresar si, por que también siento que en mi clase doy el espacio para que el niño pueda ser libre. Informante 6: cuando no quieren participar la idea es que se sienten y no interrumpen la experiencia, porque hay otras compañeras que si quieren hacerlo, entonces hago algo casi que lo mismo que Lina, cuando no quieres participar, listo, tomate tu espacio, si quieres ve al baño, si quieres te quedas sentada y cuando quieras vuelves no va a haber nunca un problema en que yo te diga, como estuviste sentada desde el principio, pues	MF 5: En las que tiene que ver con ella si, como por ejemplo en la ropa que ella se quiere poner, en lo que quiere comer, en lo que ella quiere jugar, eso es siempre y cuando ella, ósea, ese tipo de decisiones se le da a ella siempre y cuando ella cumpla las normas de la casa y tenga, ósea y sea juiciosa porque si ella no es juiciosa, no se le da autoridad de decisión. MF 6: Sí, claro porque ella no hacía nada antes de estar en el colegio, mejor dicho en la casa ella no	5EET2: mira que ayer otra niña no quiso estar en la clase del profesor. ¿Y que hizo el profesor? Él nos dice que cuando una niña no quiere estar en clase que se haga a un lado y que cuando quiera puede estar con nosotras.	Las niñas realizan una asamblea para identificar cuál es la posición que van a tomar frente a una situación en el salón de clase donde se evidencio el posible robo de una cartuchera. JE1, profe yo pienso que ellas dos deben ser amigas otra vez y que JE10 debería creerle a JE9 porque ella no es una ladrona. JE 2; ella le debería decir a la mama para

	ambiente propicio para que el pude llegar a esas conclusiones por el mismo para entenderse que él es una persona individual y que es diferente al otro, que si para mí fue fácil aprender para el otro tal vez no y que yo puedo ayudarlo a comprender aquello que para mí fue fácil. Tener la facilidad de que los niños lleguen a esa conclusión me parece que eso es lo más importante. Informante 1: a mí me parece que uno debe ser dinamizador de esos procesos pero antes de eso ser conocedor de cada situación de cada niño, ósea reconocer a cada uno su singularidad con eso reconoce sus fortalezas, y ayudarlo a mejora sus debilidades porque está fallando esos procesos Entonces uno debe ser dinamizador pero me parece que en primera infancia la parte afectiva de los docentes con las estudiantes es muy importante, los docentes en primera infancia deben amara su profesión tener vocación, porque es que si uno no conoce a sus alumnos sus problemáticas sus familias difícilmente puedes dinamizar sus procesos.	no puedes hacer nada, sino cuando tu sientas que te animaste o que en toda la clase no te animaste, tienes que entender que tienes que respetar a las compañeras que si están haciendo la experiencia, entonces es más que todo que manejen esa autonomía y que asuman pues las consecuencias de sus acciones, sean positivas o negativas. Informante 4: cuando a las niñas les interesa algo, todas quieren hacer parte de esto, todas quieren desarrollarlo, por ejemplo yo les digo a las niñas cuando llego a clase ¿Quiénes van a ser mis asistentes de hoy? Ellas quieren tener una relación cercana con el docente que las acompañe con el que tienen buena relación, entonces todas quieren ser partícipes, pero no todas pueden hacerlo en el mismo momento, entonces se dan dinámicas para que las niñas puedan participar, unas al principio, después otras en la mitad y luego otras al final y que todas se den cuenta que pueden aportarle algo a un fin en común, creo que ese es el fin de la participación. Hay niñas que por ejemplo son muy tímidas y no les gusta participar, entonces con ellas tengo un acercamiento más personal, porque también son muy tímidas con todo el grupo, entonces me le acerco y les digo, bueno, que te gusta a ti, que te gusta jugar, que te gustaría hacer, que haces con tu familia y a partir de esos gustos que ellas arrojen, yo puedo también relacionar actividades en donde ellas digan, hay esto me gusta a mí y yo quiero hacer y de repente se puedan potenciar como líderes y puedan empezar a participar de esas actividades.	hacía sino jugar y lo que los otros le decían que hiciera, ahora ella es la que les dice a las primitas que jueguen a esto o a esto otro y que es lo que quiere y cuando no le gusta algo, pues se lo dice y no lo hace, no como antes que era todo lo que las otras decían que hiciera. MF 7: Si, ella habla de lo que quiere y de lo que no, nos dice porque no les gusta tal cosa o tal otra, por ejemplo la otra vez le dijimos que si quería ir al parque o donde la prima y ella dijo que donde la prima y le preguntamos por qué y ella dijo que por que se sentía más feliz visitándolas. MF 8: Ella participa de las cosas que le gusta, a ella para hacer que haga algo que no le gusta es un complique o si no quiere jugar con otro niño o cosas así es muy difícil, ella prefiere jugar sola. MF 9: Sí, mi nena dice las cosas que le gustan, las que no, no se queda calla da, opina, le dice a la profesora las cosas que ella considera que son o si ve que hay alguna injusticia en el salón	que no le vuelva a pasar nada JE 3; yo creo q deben hablar entre las dos porque somos amigas JE 4; profesora yo creo que podemos ayudarlo a recordar que es lo que JE10 hizo en la mañana, para que miremos si la cartuchera se le quedo en algún lugar del colegio JE5 yo creo que deberíamos revisar las maletas de todas para ver si aparece; Informante 2 ¿alguien más tiene alguna solución? Las niñas se miran unas a otras y no dice nada Informante 2: bueno y entonces ahora que hacemos JE11; escojamos una de las soluciones Otra niña dice; que sea JE10 quien diga cual solución quiere JE10 dice; estoy triste porque se me perdió mi cartuchera y cuando llegue a mi
--	--	---	---	--

			también lo dice, ella antes era más bien como callada, pero como las profesoras le han dado la confianza para que pueda decir las cosas sin que las otras niñas la estén culpando de ser chismosa, entonces ya no se queda cayada.		casa mi mama me va a regañar. JE7; no estés triste que si tu mamá te pregunta dices que fue sin culpa JE8; si quieres hablamos con tu mama para que o te pegue y le explicamos que se te perdió.
RELACIONES DE PODER	Informante 2: de hecho, a veces lo hacemos intencionadamente para que ellas se den cuentan que todos podemos equivocarnos, pero también todos podemos mejorar y resolver y mejorar. Y equivocarse no es el fin del mundo Informante 1: es que la palabra poder no debe existir en el aula, es más como el manejo, yo digo que tiene que haber esa figura que si te vieron molesta, las mueva a pensar que está pasando pero no en el tememos es que para mí la palabra poder tiene que ver con el temor con aquí se hace lo que yo digo...y eso no es así, en educación inicial es más de lo que se hace y no de lo que se dice. Ellas lo replican a uno y si te ven descontrolada, o si nunca te equivoca o nunca te disculpas... entonces ellas no pueden aprender.	Informante 4: Bueno el poder, yo creo que digamos en las clases no manejo ningún tipo de poder por decirlo así, en realidad no creo que manejo ese concepto, esa noción ni siquiera en mi vida cotidiana, esa autoridad puede cambiar en diferentes momentos, no siempre va a ser la profesora, no siempre es la profesora, sino puede ser la compañero, puede ser la otra también, pueden ser dos la que tengamos la autoridad en el momento, se puede delegar la autoridad, se puede delegar bueno tu estas pendiente de tal cosa y eres tú la responsable de eso, tu eres la responsable de esta otra cosa y las dos también son importantes, esa responsabilidad que tiene es importante independientemente que sea de cierta o de otra cosa, las dos son importantes, entonces más que todo es como eso, un autoridad, es muy importante fomentar el respeto en todas las acciones, en todas las prácticas y en todos los tipos de pensamiento cualquiera que sea, entonces yo si le apunto mucho como a eso, como a un todos podemos, todos tenemos las capacidades de hacerlo, ninguno es más que otro y que si en algún momento se	MF4: Pues somos más mujeres, en la casa nos manejamos más mujeres, entonces ellas pasan más con los niños que de pronto con los adultos porque hay decisiones más que no... no son como pare ellas, en el concepto de nosotros, entonces ellas pasan más con el grupo de los niños, allá... con los niños, ella de pronto toma una decisión de pronto de un canal de televisión, ya que canal le gusta y que quiere ver, es en algo que...pero decisiones de mayores no. MF 5: Pues ella siempre ha participado, en la casa ella participa, decide las cosas que quiere, no todo porque uno no le puede dar largas a ellas, osino se toman el codo, pero	SALÓN DE CLASE 1EE1J: La profesora, porque la profesora nos dice que las niñas no debemos pelear. 5EET2: no porque en el salón no podemos pelear, porque la profesora nos dice que las niñas se deben respetar y hay unas niñas que son muy groseras y dicen groserías. 4EET1: cuando las niñas pelean le decimos a la profesora quienes estaban peleando y ella nos dice que nosotras debemos poner los castigos por que las niñas no deben pelar y también les decimos que tienen que pedir disculpas por que nosotras no debemos pelear y nos arreglamos.	Se presenta una situación en la cual dos niñas se pelean por que una empuja a otra a la hora de salida. T2E1: profe es que T2E8 y T2E9 están peleando desde hace el viernes por que estaban haciendo la fila para la ruta y T2E8 se coló y le pego a T2E9. T2E8: no profe yo le pegue, pero sin culpa y además una niña me empujo Profesora: y que dice T2E9: T2E9: profe es que el vienes ya nos íbamos a ir y estaba haciendo la fila para subirnos en la ruta y me

	Informante 1: porque es que uno es el modelo sin querer o no se vuelve el modelo de las niñas. Por eso uno tiene que ser... uno es ser humano y tiene muchos errores y unos días esta cariñoso y otros no, y uno tiene como maestro que traspasar esa esencia suya porque se tiene que dar a otros y antes eso me costaba pero me he dado cuenta que uno también se puede equivocar y que ellas lo pueden notar y que tengo que trascender mis dificultades para ser un buen modelo para ellas, uno tiene que ser consciente de sus errores, entonces si me equivoque y a ellas les exijo que den una disculpen entonces yo también debo disculparme, y eso no me quita poder. Debo desdoblarme de lo que soy porque otros me están viendo	resalta más a un sujeto que a otro, es porque las cualidades de él se van mas como encaminadas a eso, pero nosotros podemos tener otras cualidades, sino resaltaremos en otros momentos, entonces es más que todo como a eso, le apunto más. Informante 5: pues digamos más que el poder uno da la iniciativa de desarrollar cierto tema, pero eso se va modificando ahí mismo en el aula, hay cierta autoridad, en el sentido de que están bajo mi responsabilidad, si te caes pues me la cobran a mí, que el niño o las niñas deben entender eso, que hay veces que las niñas se me suben a la cabeza, no sé si es por lo que creen que yo soy otra amiga más u otra niña más, que como que esa figura, no saben si es la profe es la amiga, pero, en ese mismo sentido yo les he hecho entender que así yo sea joven que así yo sea la profe con la que jugamos, a mí me tienen que respetar y obedecer durante la actividad porque estoy a cargo, creo que ellas la tienen clara, eso lo han ido entendiendo, y han aprendido a aceptar, no significa que yo tenga el poder sobre ellas, significa que también todas hacemos esta clase, yo traigo la iniciativa y traigo la actividad pero puede que en el mismo desarrollo... claro ahí la iniciativa por ahí me voy por ese lado porque igual me están dando a mí, entonces muchas veces las actividades se van desarrollando en la medida en que las niñas me van dando, siento que a mí me pasa eso en mis experiencias, muchas veces digo, huy no está chévere la actividad por este lado, vámonos por allá por que por aquí las encontré, Informante 4: el poder...realmente el poder va cambiando de manos en las	ella si ha mejorado en poder expresar las cosas que le gustan y las que quiere hacer, o por ejemplo opina de cosas que ella ve que están pasando. MF 7: ella defiende lo que quiere, es que como le digo ella antes era muy bobita, pero después de estar en el colegio ha tenido como más carácter y le va diciendo a uno si le gusta o no, lógico hay cosas que ella no puede decidir y uno es el que le toca decidir por que son cosas que solo los adultos manejamos. MF 6: Si eso siempre ha sido así, uno le pregunta a ella si está de acuerdo con tal cosa o tal otra, cuando se refiere a cosas que nos afecten a las dos pero hay unas cosas de adultos que uno no le puede preguntar por qué ella no entendería, pero las cosas que sean de ella como el colegio y cosas así, si se le consulta.	CASA 1EE1J: Si porque hay unas niñas que son muy pelionas y dicen groserías y a mí no me gusta y la profe nos dice que no debemos decir groserías ni pelear, que todas las niñas se deben respetar. 5EET2: ¿Cómo resuelves tus problemas en casa?: yo le digo a mi mama o a mi abuelita, pero ellas me dicen que yo molesto mucho, mi abuelita me regaña cuando daño algo o se me cae algo y dice que le va a decir a mi mamá. 4EET1: mi mamá me dice que le cuente todo, porque ella me va a ayudar y no me va a regañar. 3EET1: Mi mamita me ayuda cuando me pasa algo en el colegio, porque ella me dice que le cuente todo lo que me pasa aquí y viene y habla con la profesora, es que hay unas niñas que les gusta pelear y otras no traen sus colores y sus lápices y nos quitan las cosas y no piden permiso y esas niñas son muy pelionas y mi mama me dice que	empujaron y me hicieron caer y era T2E9 y yo me puse a llorar. Profesora: bueno niñas que vamos a hacer, ustedes no pueden seguir bravas, ¿ya se pidieron disculpas?? T2E9 profe es que T2E8 me dijo que fue sin culpa y se fue. T2E8: es que yo le iba a pedir disculpas, pero ella estaba llorando mucho y todas las niñas me empezaron a echar la culpa de que yo le había pegado y me sentí mal y me fui para el final de la fila. Profesora: ¿niñas que hacemos con esta situación, ustedes creen que deben seguir igual T2E8 y T2E9? Todas las niñas: Nooooo. T2E 2: yo creo que ellas deben hablar y no pelear. T2E 3: levanta la mano y dice: profe ¿y si las dos niñas se sientan al frente y nos
--	---	--	--	---	--

		experiencias que yo desarrollo y va cambiando de manos en cuanto a la participación de cada niño, entonces el poder de alguna actividad lo puede tener una niña, pero si otra tiene otra idea que lo complementa ella asume el poder y el rol, entonces no es algo jerárquico sino más bien, como decirlo, como general en la que tú puedes tomar el poder, Lina puede tomar el poder, la profe puede tomar el poder en cualquier momento y esta mediado por la comunicación entre las niñas, realmente un profesor no tiene el poder digamos en mi caso, el profesor es como un acompañante o un facilitador para las experiencias de ellas, pero.. Porque puede que yo tenga una experiencia y puede que llegue una niña con una historia sorprendente que a todas les fascine más que la historia y las dinámicas ese día a mí me cambio en ese momento y yo no les voy a decir a las niñas, no , no, no, no, no, has silencio por que esto no es válido en este momento porque tengo una planeación y vamos a desarrollar eso en este momento, porque eso también las construye a ellas, entonces es algo que va con medio a la experiencia y es cambiante		no me debo dejar robar las cosas.	cuentan que les paso ese día? Profesora: ¿que dicen T2E8 y T2E9? Las dos niñas asienten con la cabeza y dicen que sí y pasan al frente y se sientan. Inicia T2E9 con el relato: profe, es que el viernes estábamos con Laura, valentina y paula haciendo la fila cuando se acabó la clase porque nos íbamos a ir en la ruta y paso T2E8 y me empujo me pegue con la puerta. Otras dos niñas dicen que es verdad. T2E8: Profe, es que ese día yo iba a hacer la fila y me fui caminando y paso una niña más grande corriendo y me empujo y me hizo hacer caer a T2E9 y las dos nos caímos, pero yo la ayudé a levantar y le dije que me habían empujado y T2E12 y T2E13 me empezaron a decir que yo la había hecho
--	--	--	--	--	---

					caer y que era mi culpa. Profesora, T2E12 y T2E13, eso es verdad: las dos niñas dicen que sí, pero que ella fue la que hizo caer a T2E8. Profesora: entonces aquí más de una niña se equivocó, quien me dice por que T2E4: profe ellas se equivocaron porque le echaron la culpa a T2E8 y no vieron si ella se había pegado también. T2E1: profe y además T2E le pidió perdón a T2E9 y T2E9 no le dijo nada. T2E5: profe y la niña grande que paso corriendo y le pego a T2E8 no dijo que lo sentía y le pego a las dos. Profesora: bueno pero la niña grande ni siquiera sabemos quién es, entonces que hacemos ahora. T2E12: profesora yo le quiero pedir perdón a T2E8 por que no la ayude a pararse ese
--	--	--	--	--	---

					día y no sé si se había raspado. T2E 6: y porque también no le dio la mano para que se parara y porque le dijo que ella le había pegado a T2E9. T2E10 va y le dice perdón a T2E8 y le da un abrazo, T2E8 se ríe y le da un abrazo y le dice sí. T2E11: profe yo le voy a pedir perdón a T2E8 por que no la ayude y por qué la regañe, pero sin culpa. T2E11 va y le dice perdón a T2E8 y le da un abrazo, T2E8 se ríe y le da un abrazo y le dice sí. Profesora: ¿Y ahora quien falta? Todas las niñas: T2E8 y T2E9 Las dos niñas se abrazan y dicen nos perdonamos T2E9 dice: te prometo que no vuelvo a hacerte caer y si veo que te caes yo te ayudo.
--	--	--	--	--	---

					T2E8: bueno si, yo te prometo que no volvemos a ponernos bravas y si quieres jugamos y esperamos todas las rutas cuando salgamos. T2E 7: profesora y prometemos que no vamos a dejarse pelar otra vez a ninguna y si vuelve a pasar lo mismo le decimos a la profesora y le decimos a los papas que fue sin culpa y que no fue culpa de nadie. Informante 2: bueno niñas ¡ya está solucionado todo? Todas las niñas: siiii Profesora: entonces vamos a seguir con el ejercicio.
PAPEL DE LA NIÑA EN LA SOCIEDAD	Informante 1: Mujeres empoderadas de ser mujer, si dejar su ternura y afectividad, pero eso no implica torpeza, poca inteligencia, una mujer emprendedora, empoderada que participe y transforme la sociedad en la que vive. Que tengan una perspectiva diferente a la que tuve yo en mi época donde las mujeres necesitábamos un hombre que nos representara, que cuando	Informante 4: bueno en lo personal yo veo al niño como, como un participante muy activo en cuanto a las dinámicas sociales, a veces nosotros aprendemos muchísimo más de los niños que, que muchas veces lo que nosotros podamos enseñarles no y parte de ahí la curiosidad, en que los niños no tienen filtro y dicen todas las cosa como las piensan, como las sienten, entonces creo que eso también influye en las dinámicas de la clase y de la familia, entonces creo que ellos son unos participantes muy activos en esas	MF 2: yo quiero que ella siga así, que cuando sea grande haga lo que ella quiera, si quiere ser toda una profesional, o una ama de casa o lo que sea uno siempre la tiene que apoyar, que sea feliz es lo que importa.	6EET2: la profe nos dice que nosotras podemos hacer todo lo que queramos si queremos ser doctoras o si queremos ser modelos, que nosotras vamos a ser muchas cosas pero que debemos ser juiciosas y estudiar, oye yo quiero ser profesora.	Video # 8 Informante 4 propone actividad sensorial donde con los ojos cerrados las niñas exploran diferentes espacios del colegio. Se evidencia que las niñas que no eligen no participar de una experiencia van al rincón de los libros y escogen algo allí para

	este en diferentes escenarios siempre tenga algo que decir. Informante2: me gustara pensar que las niñas son felices ejerciendo el rol que hayan escogido cumplir en la sociedad. Informante3: ciudadana activas, experiencias bonitas uno nunca debe escucha solo una parte yo aprendí que caperucita es buena y el lobo es malo pero porque yo solo escuché a caperucita.	dinámicas sociales, no es lo mismo una familia con hijos que sin hijos. Informante 5: yo creo que el papel del niño es como ya lo dijo Álvaro, es de un participante activo, es una persona que no viene sin nada, que no conoce nada, no!! Es de una persona que viene a aportar y también viene a transformar y a construirse sí!, es eso lo que hacemos nosotros, encaminar un proceso de reconstrucción y reconocimiento, donde ellos entablen diálogos con sus intereses propios y sus intereses, pues sociales o de una comunidad, entonces yo digo que es de un participante muy activo que está iniciando su proceso de reconocimiento. Informante 6: no pues siento que sí, siento que sí, que el niño es activo, así como da lo que él sabe y de alguna manera uno como profe también le aporta a las ideas del niño, si porque él desde su punto de vista y de la experiencia de vida que tenga desde los 4 o 5 años, también le da a uno que a veces se le olvida sí, pues uno también le aporta al niño, no ve, de cómo va... va.. va apropiándose y va entendiendo lo que le ya sabe, lo va adquiriendo como conocimiento también.			entretenerse; cuando deciden integrarse a la actividad el docente acompañante les pide esperar a que terminen y en la siguiente ellas podrán participar, las niñas esperan su turno sentadas.
--	--	---	--	--	--