

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS CUENTAN SUS EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN

POR

Yazmi Lorena Franco Durango

Kelly Maritza Herrera Jiménez

María Isabel Rojas Solano

ASESORA

Diana María González Bedoya

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CONVENIO CINDE UNIVERSIDAD DE MANIZALEZ

UMZ18

2013

LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS CUENTAN SUS EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN

1. RESUMEN DEL PROYECTO

Esta investigación se encuentra enmarcada en el tema de la participación infantil, pero no sólo a partir del reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos o desde la normatividad y las políticas públicas sobre infancia, sino partiendo de los relatos que los mismos niños y niñas nos entregan sobre sus experiencias de participación, durante los primeros años de vida en la cotidianidad de los espacios donde socializan: familia y escuela; reconociéndolos así como sujetos capaces de involucrarse e incidir en su proceso de formación y desarrollo, desde un lugar protagónico, como lo plantea Cussiánovich (2005).

En la búsqueda de antecedentes sobre el objeto de investigación, se realiza inicialmente un recorrido a partir de la legislación que soporta el tema de la participación infantil, las investigaciones que se han llevado a cabo en el tema y la producción teórica desarrollada por autores significativos en dicho tema. Lo que se concluye a partir de los antecedentes es que, si bien la normatividad y las políticas públicas promueven y regulan las formas de participación infantil, es necesario instalarlas en las prácticas cotidianas de los niños y las niñas (Novella, 2011) y superar incluso, el temor manifestado por los adultos a perder su rol y lugar de autoridad.

En relación con la participación en la primera infancia, la indagación muestra que éste es un tema relativamente nuevo a nivel conceptual e investigativo, por lo cual la producción escrita se reduce. Para el proyecto de investigación se ha elegido la población niños y niñas de 5 años de

edad, en el contexto de la Institución Educativa Josefa Campos del municipio de Bello, con el objetivo de reconocer y comprender, en los relatos de estos sujetos, las experiencias de participación que viven en las interacciones con las personas significativas en la familia y la escuela.

Para ello se ha escogido el enfoque de epistemológico de Investigación Comprensiva o Cualitativa y dentro de ella el método hermenéutico buscando la interpretación y comprensión de las experiencias que viven los niños y las niñas. Desde Schütz se retoma el presupuesto de un investigador dispuesto al diálogo de intersubjetividades que posibilite la comprensión de las experiencias relatadas por los niños y las niñas. Desde esta perspectiva el investigador no aparece como un simple observador, sino que, utilizando herramientas dialógicas, se ve involucrado en el hecho a estudiar de manera que se puede acercar a la comprensión que los sujetos, valiéndose de técnicas como la observación participante, no participante y el conversatorio a partir de estrategias mediadoras de la expresión como el juego, el dibujo, las imágenes, a partir de la propuesta de técnicas interactivas para la investigación social (García; González; Quiroz; Velásquez; Ghiso, 2002). Finalmente, el análisis de la información generada en los relatos de los niños y niñas se hará recurriendo al método de la Teoría Fundada para analizar las vivencias de participación de los niños y las niñas en la familia y en la escuela e interpretar las experiencias que son significativas para ellos.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Planteamiento de las preguntas, problema de investigación y su justificación

La participación de los niños y las niñas se ha convertido en un tema de interés para las naciones constituidas como estado social de derechos, para los investigadores de las ciencias sociales y humanas y, para los adultos que cumplen un papel significativo en el proceso de desarrollo y socialización de la niñez. Las naciones se preguntan por el futuro de las nuevas generaciones y planean nuevas estrategias para lograr unas metas de desarrollo. Los investigadores comprometidos en el desarrollo humano, se interesan por promover positivamente a las comunidades desde la base y garantizar de alguna manera la apuesta por la democracia, la ciudadanía y el goce pleno de los derechos, permitiendo el despliegue de un pensamiento creativo y propositivo a la hora de resolver conflictos o plantear nuevas alternativas para el bienestar común. Igualmente, para las figuras significativas que orientan a los niños y las niñas –padres, madres, maestros, cuidadores- quienes empiezan a inquietarse por las oportunidades de participación que ofrecen en la cotidianidad de la familia y de la escuela. Desde estos contextos es que la presente investigación pretende analizar y comprender la participación de los niños y las niñas desde la primera infancia partiendo de una perspectiva política, que reconoce a los niños y las niñas como sujetos de derechos, ciudadanos, interlocutores válidos, y por tanto, capaces de involucrarse e incidir en su proceso de formación y desarrollo.

La pregunta por la participación infantil inicia en el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, el cual ha tenido un recorrido social e histórico permeado por la construcción de normatividad en los contextos internacional, regional y local y por la construcción de políticas públicas, como una respuesta social a la conciencia que se ha tomado en torno al ejercicio de la ciudadanía y la reivindicación de los derechos desde la primera infancia.

En el contexto internacional, la Declaración de Ginebra (1923), abre la puerta al pensamiento de la infancia en términos de derechos. En ella se establece el derecho de los niños a disponer de los medios necesarios para su desarrollo integral y la asistencia especial en situaciones de riesgo. En 1948, con la Declaración de los Derechos Humanos se diferencia la población infantil de la población adulta, y con ello el derecho de la infancia a recibir cuidados y asistencia especiales. Más adelante, en el marco de esta Declaración, surge la Declaración sobre los Derechos del Niño (1959); en ella se especifica el derecho a la protección, cuidados antes y después del nacimiento, y la importancia de aspectos como la educación y la salud. Es en este momento, donde se empieza a generar conciencia a nivel mundial sobre la infancia. En este contexto hubo un evento fundamental para el reconocimiento posterior de la participación como un derecho de la infancia: la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo (ONU, 1986), lo cual evidencia un punto de encuentro entre el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos y como actores capaces de ejercer el derecho a la participación, activos y con libertad de expresión, lo que constituye el tema central de la presente investigación que pretende abordar la participación infantil, pero desde la perspectiva del niño y niña.

En 1989, la Convención sobre los Derechos del Niño establece un enfoque de protección para los niños y las niñas reconociéndolos como sujetos de derechos capaces de expresar sus ideas. Este fue el primer mecanismo legal en el que se les reconoce el derecho a participar. En los artículos 12, 13, 14, 15, 17, 30, 31 se expresan las diversas formas de ejercer ese derecho. Estas modalidades, son el punto de partida de la observación y análisis de esta investigación para reconocer, en la experiencia contada por los niños y las niñas, elementos que indiquen cómo participan en sus espacios de socialización.

Derivado del anterior, en el contexto político nacional, aparece la Constitución Política de Colombia (1991) como el primer referente del derecho a la participación. En el artículo 44 se menciona el derecho a la libre expresión, como uno de los derechos fundamentales de los colombianos.

No obstante, es solo hasta el año 2006, con la Ley de Infancia y Adolescencia en los artículos 31 y 32, donde se reconoce explícitamente el derecho de los niños, niñas y adolescentes a la participación en escenarios familiares, institucionales, entre otras. Se responsabiliza al Estado y a la sociedad de propiciarles la participación activa, y de igual manera se les otorga el derecho a asociarse con fines sociales o recreativos. A pesar de las posibilidades ofrecidas por la legislación, es necesario seguir haciendo esfuerzos para garantizar de manera efectiva este derecho a los niños y las niñas.

La participación de los niños y las niñas desde la primera infancia es un asunto con un corto recorrido de reflexión académica y política, por lo que consideramos que conocer y comprender cómo están viviendo este derechos los niños y las niñas, se convierte en un gran potencial para orientar correctamente las propuestas pedagógicas de los centros educativos u organizaciones sociales que trabajan con esta población centrándose en componentes importantes de la participación como el juego, la creatividad, el uso de la palabra, la formación democrática y ciudadana. En esa medida, se espera que los aportes de esta investigación sirvan para encontrar el valor político que tienen todas las experiencias en las cuales se cultiva, se fomenta, se forma y se valora la participación, especialmente desde la primera infancia en los dos espacios de

socialización en los cuales los niños y niñas viven su cotidianidad, ejercen sus derechos y se forman como ciudadanos.

Es en la vivencia cotidiana donde estas acciones se materializan en prácticas de participación con ellos y desde ellos mismos; es en las relaciones cotidianas como se valoran como sujetos activos e “interlocutores válidos”¹ de la sociedad; es en los escenarios de socialización primaria donde se posibilita o no una relación horizontal; es allí donde se viven las primeras formas de reconocimiento, en la medida que se tiene en cuenta la voz de cada uno para tomar decisiones que afectan su desarrollo. Por la importancia que tienen estos dos escenarios en la socialización de los niños y las niñas, sobre todo en la primera infancia, la presente investigación centrará su atención en las formas de participación que experimenta el niño y la niña en esta etapa y en la cotidianidad de su familia y la escuela como sus dos primeros espacios de socialización.

La investigación se desarrollará en la Institución Educativa Josefa Campos, institución de carácter oficial ubicada en el barrio Niquia Camacol del municipio de Bello que ofrece educación desde preescolar a undécimo para estudiantes de estratos socioeconómico 1, 2 y 3, y que en su mayoría son habitantes del sector. La historia de esta institución está ligada a la propuesta educativa de Fe y Alegría y al carácter asistencialista de la comunidad religiosa Hermanas Catequistas, quienes tienen en su misión potenciar el desarrollo de la comunidad, de manera especial de los niños y niñas del sector.

¹ Concepto propuesto en los Lineamientos para la Participación de la Primera Infancia de la Estrategia de Cero a Siempre.

Actualmente la institución ha iniciado un proceso de certificación de calidad según el modelo pedagógico de Fe y Alegría inspirado en la Educación Popular, y el tema de la participación de los estudiantes es un eje transversal, tanto en los procesos de enseñanza aprendizaje como en los procesos convivenciales. Cabe anotar que, en el contexto escolar, se asocia el concepto de participación a los requerimientos legales establecidos en Ley General de Educación, es decir, se contempla desde el ejercicio del Gobierno Escolar. En ese sentido se considera que la investigación puede aportar a la institución, una visión más amplia y profunda del ejercicio de la participación valorando lo que acontece con los estudiantes en la cotidianidad del escenario educativo.

La descripción del contexto que se realiza a continuación, se hace a partir de la experiencia en orientación escolar, área en la que participa una de las investigadoras dentro de la Institución Educativa. Este contexto, responde a unas condiciones sociales, culturales e históricas particulares. Una de ellas es que en el sector hay un alto índice de pobreza en las familias, que pone en situación de vulnerabilidad a los estudiantes y la garantía de sus derechos fundamentales; entre ellos la vivienda digna, la salud, la protección, la alimentación. Al interior de algunas familias se observa deterioro en los vínculos afectivos, aparición de figuras significativas además del padre y la madre que no siempre son un referente positivo para los niños y las niñas, como también desaciertos en el cumplimiento de las funciones y los roles inherentes a la familia. En lo relacional, algunas familias presentan conflictos personales y de comunicación, abuso de poder por parte de adultos y hermanos mayores hacia los hermanos y hermanas menores, escaso acompañamiento familiar en el proceso académico y en el desarrollo emocional de los niños y las niñas, por lo que la Institución Educativa pareciera, en ciertos momentos, quedarse sin apoyo para el cumplimiento de sus

funciones. Sin embargo, aún se encuentran muchas familias con la disposición para brindar ese acompañamiento, principalmente con los niños y niñas más pequeños.

Respecto a la promoción la participación de los niños y las niñas en el contexto social se observa una baja vinculación de éstos a actividades extraescolares de uso del tiempo libre, el ocio y la recreación. Aunque se han creado espacios abiertos y gratuitos en el municipio y en la institución, acceder a estos generalmente implica una inversión económica y de tiempo para la familia, que no es una prioridad cuando consideran que existen otras necesidades para garantizar la sobrevivencia que requieren una mayor inversión de tiempo y esfuerzo.

Desde la experiencia en el acompañamiento a las familias de la institución en orientación escolar, se puede observar que la participación infantil en este escenario de socialización tiene muchas limitaciones por el temor del adulto a perder la autoridad, por la tradición cultural en que se desarrolla, pero de manera especial, por la misma concepción que tienen los adultos acerca de los niños y niñas: los consideran individuos sin autonomía para pensar, opinar y tomar decisiones sobre las cosas que les afectan y las que les interesan de manera particular. Los niños y las niñas se encuentran con la barrera del mundo adulto; un mundo que considera tener el saber frente al bienestar infantil, un mundo con algunas limitaciones para escuchar y comprender el mensaje que el niño desea transmitir: su sentir, sus ideas y proposiciones.

En cuanto a la participación de los niños y niñas en primera infancia en el escenario escolar, encontramos que en esta institución, son la población estudiantil con menor atención a nivel de prácticas pedagógicas y didácticas en la institución, en cambio son prioridad en el tema de la

alimentación; incluso, en el Municipio de Bello, hasta el año anterior se iniciaron mesas de trabajo en torno a la primera infancia que pretenden orientar el trabajo de las instituciones conforme a las políticas públicas para esta etapa del ciclo vital. Las prácticas de participación que ofrece la institución de manera explícita giran en torno a vincular a los niños y niñas en actividades culturales, actos cívicos, ferias, eventos deportivos, elección del gobierno escolar, y dentro del aula a partir de sus juegos y el uso de la palabra en las clases y actividades grupales.

En esta investigación además surge la inquietud por lo que acontece en la cotidianidad del niño y la niña fuera del aula, es decir, por la relación entre pares, la vivencia de valores y la práctica de habilidades fundamentales para la vivencia de la participación: el reconocimiento, el respeto por el otro, la aceptación de la diferencia, la solidaridad, la libertad de expresión y de pensamiento. Así mismo, en relación con los escenarios de socialización y participación, la familia y la escuela, emergen algunos interrogantes que se esperan responder con esta investigación: ¿, ¿pueden distinguirse niveles o formas de participación en las prácticas de crianza en niños y niñas de primera infancia?, ¿el vínculo afectivo con las personas significativas en la familia y en la escuela, favorece la participación del niño y la niña?, ¿La participación de los niños y las niñas desde la primera infancia es importante para la constitución del niño y la niña como un sujeto político? Que se condensa en una pregunta: ¿cómo es la participación de los niños y las niñas de primera infancia en su proceso de socialización, tanto en la familia como en la escuela?

En suma, en la investigación se pretende profundizar en el tema de la participación en primera infancia, desde los escenarios de la escuela y la familia, como garantes de derechos y espacios privilegiados para la socialización, el ejercicio y aprendizaje de la participación. Si bien, se hallan

en la literatura investigaciones sobre la participación infantil, son pocas las elaboradas desde la perspectiva de los niños y niñas, y menos aún, en primera infancia; por lo cual, constituiría un aporte significativo el dar respuesta con este proceso investigativo a la siguiente pregunta: **¿Cuáles experiencias de participación se pueden comprender a partir de lo que relatan los niños y las niñas de primera infancia en la familia y la escuela?**

Estado del Arte y Referente Teórico

Antecedentes de la investigación

Para realizar la búsqueda de antecedentes sobre el tema de la Participación Infantil se hizo un rastreo por diferentes bases de datos como Rep Net, Clacso, Scirus, AGORA, EBSCO, Dialnet, APA PsycNET, Redalyc, CCHS; así como en páginas de organizaciones que trabajan por la infancia a nivel internacional, nacional y local como la UNESCO, la UNICEF, la Plataforma para la Infancia, ICBF y la Gobernación de Antioquia. También se rastrearon producciones académicas que se han generado en relación al tema, en universidades representativas a nivel local y nacional: Universidad de Antioquia, Universidad de San Buenaventura, Universidad Pontificia Bolivariana y la fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

Para efectos de organización lógica del rastreo, se utilizaron las siguientes categorías, tanto en la búsqueda en la red como en los catálogos de las bibliotecas de las universidades: participación infantil, participación de los niños en la familia, participación de los niños en la escuela, experiencias de participación infantil, experiencias de participación en primera infancia,

escuchando la voz de los niños y participación infantil desde la perspectiva de los niños. Estas categorías reúnen la delimitación del objeto de estudio y la pregunta de investigación: se pasa de un objeto mayor “participación infantil” a uno más específico “participación de los niños y niñas en la primera infancia”, se particularizan los escenarios en los que se inscribe la pregunta “familia y escuela” y se indaga por la perspectiva del niño como actor en las investigaciones. Como resultado de la búsqueda se encuentra amplia y variada información sobre participación infantil - a pesar de ser un tema de trabajo reciente en las ciencias sociales y en educación-. Para este caso se seleccionan antecedentes, investigaciones, ponencias e informes de investigación elaborados a partir del año 2003 con el fin de mantener un rango de actualidad en las construcciones teóricas que se han logrado hasta la fecha.

En total se rastrearon 33 investigaciones: 6 Colombianas, 7 Españolas, 14 Sur Americanas y 6 Centro Americanas. A partir de la lectura de éstas se generó una categorización de los mismos, identificando cuatro líneas que posibilitaron un mapeo general de la situación: la participación de los niños y las niñas en diversos espacios de actuación, la participación infantil en escenarios públicos, la participación de los niños y las niñas en la familia y la participación de los niños y las niñas en la escuela. Igualmente se realizó una selección de acuerdo a los aportes metodológicos y conceptuales para la presente investigación.

Sobre la participación de los niños y las niñas en diversos espacios de actuación encontramos las siguientes:

La III Conferencia de Infancia “Derechos y libertades civiles y políticas. Participación y ciudadanía infantil” realizada en España (Plataforma para la infancia, 2009), tuvo como tema la Participación Infantil desde diversos espacios como la escuela, la familia y el sistema de protección en los escenarios públicos, en el ocio y el tiempo libre. De ésta se concluye que los niños y las niñas aparentemente son escuchados en la familia aunque no tienen mayor incidencia en las decisiones que se toman en el hogar, ya que los adultos se sienten vulnerados en su rol como figuras de autoridad. Respecto a la escuela, se reconoce la amplia regulación legal que existe para garantizar la participación, pero ello no asegura la aplicación real y la opinión de los niños y las niñas en decisiones relevantes. Por último, se enfatiza en el uso del tiempo libre y de ocio como un espacio para la participación protagónica y el empoderamiento del niño y la niña, que atraviesa la cotidianidad en su proceso de socialización.

La autora Cofré, (2011) en su tesis “Participación infantil: su discurso y ejercicio en la familia y la escuela” pretende mostrar la comprensión y la importancia que le asignan los niños y las niñas a la participación de sí mismos en sus dos espacios de socialización, familia y escuela, legitimados por la ley como garantes de derechos y por ser espacios que les proporcionan experiencias de vida, donde se relacionan cotidianamente y se crean las primeras ideas, conceptos y formas de ejercicio de la participación infantil. Se centró específicamente en los niños y las niñas y en cómo han construido en su subjetividad el concepto de participación. Es en la familia donde se da el reconocimiento del niño y la niña como persona, se potencia la formación de su autoimagen y la diferenciación del otro, se entiende la participación infantil como una instancia de aprendizaje y como un derecho.

Así mismo, se referencia una investigación realizada en la ciudad de Medellín: “Participar como niña o niño en el mundo social” (Díaz, 2010), en la cual se indaga por las representaciones sociales de niños y niñas escolarizados entre los 9 y los 12 años, empleando una metodología etnográfica, se hicieron observaciones, revisión documental y entrevistas grupales. En los resultados y conclusiones destacan la importancia que tiene la presencia del otro para que se dé la participación en los niños, por lo cual se manifiesta la necesidad de construir espacios políticos de interacción entre niños, niñas y adultos para la convivencia y la reflexión sobre la vida misma. Se encuentran varios elementos importantes para ésta investigación por la intención de partir de la construcción del concepto de participación a partir de las experiencias y perspectivas de los niños y niñas, no obstante la población en la que está enfocada es distinta: en primera infancia.

En la búsqueda también se hallaron investigaciones dentro del espacio de la Protección Infantil, específicamente en instituciones de internamiento que cumplen funciones tanto de la familia como de la escuela en la garantía de derechos a los niños y a las niñas, y están llamadas a promover, de manera especial, el derecho a la participación de estos sujetos. Así es como en el artículo de investigación “Infancia y participación infantil. La situación de los niños que viven en internamiento en una Casa Hogar de la Ciudad de México” (Gómez y Zanabria, 2009), se presentan resultados de una investigación realizada con 25 niños y niñas en protección en un espacio de promoción de la expresión y la participación infantil a través de un taller de arte y creatividad creado por la autora. Se dio prioridad a lo colectivo antes que a lo individual, generando las condiciones para el diálogo, el aprendizaje mutuo, y el despliegue de la imaginación y la creatividad. Con la experiencia, los niños y las niñas tuvieron un espacio para aprender a participar participando a través del trabajo grupal; la promoción de valores como el reconocimiento, la

aceptación del otro y la solidaridad. De esta manera la participación se hizo visible en la ampliación de la capacidad de expresión, en la toma de decisiones individuales sin temor a las sanciones o condiciones, y por ende, a la construcción de acuerdos colectivos.

En el mismo espacio de la Protección reportamos otra investigación, ya no centrada en los niños y las niñas, sino en la mirada de los adultos en torno a la participación: “Representaciones e interacciones pedagógicas de agentes educativos, en torno a la manera en que se puede hacer efectivo el derecho a la participación de los niños y niñas de primera infancia” (Jiménez et al. 2010). Su objetivo estuvo orientado a comprender los contenidos de las representaciones sociales respecto a la participación en la primera infancia, que tenían las formadoras y formadores en una institución de protección. Para ello se utilizó una Investigación cualitativa con enfoque hermenéutico a través de la realización de entrevistas y observaciones. Entre los resultados y conclusiones se encuentra que en la relación pedagógica es determinante la concepción que el adulto tiene del niño o niña; se observó un direccionamiento enfático en las decisiones y en la planeación del adulto sin ofrecerles mayor participación a los niños y niñas, en parte por temor a perder el control que se les ha sido otorgado. Se resalta que los lazos de comunicación son fundamentales entre ambos actores para la promoción de la participación; aunque se reconoce la participación como un derecho, las acciones deben fortalecerse para garantizar que los niños y niñas lo ejerzan realmente.

Las investigaciones que aquí se retoman, aportan a la reflexión sobre la escucha y el diálogo con los niños y las niñas en la relación con los adultos y con sus pares, estos elementos son nombrados como indispensables para promover, garantizar y generar posibilidades de

participación en contextos como el sistema de protección, en los escenarios públicos, en el uso del tiempo libre y la recreación. Hay un reconocimiento de que las expresiones, opiniones y pensamientos de ellos y ellas sobre lo que les afecta, debe incidir en las decisiones que se toman en estos espacios de socialización.

Otro aporte significativo de estos estudios es el propósito formativo que tiene la participación; los niños y las niñas en la medida en que dialogan, acuerdan, solucionan problemas van creando sus propias opiniones e ideas de participación, lo que también podría decirse, a participar se aprende participando.

En relación con la participación infantil en escenarios públicos se hallan investigaciones y sistematizaciones de experiencias llevadas a cabo por organizaciones infantiles o juveniles:

Es importante resaltar dos de ellas: Una es “Confancia: Con voz 6 años de trabajo sobre participación infantil en organizaciones juveniles” (Consejo de la Juventud de España, 2003). Esta es una sistematización de la experiencia llevada a cabo durante 6 años con niños y niñas de diferentes edades entre los 0 y los 18 años. A través de este trabajo se genera un consenso sobre la definición de participación infantil en la cual consideran están presentes conceptos tales como: dar voz, proceso, medio, escucha, toma de decisiones, democracia, poder, educación, derecho, inclusión social y responsabilidad. A nivel metodológico se resalta el uso de la metáfora de la escalera de la participación de Roger Hart. Otro elemento importante fue la diferenciación que se generó entre el mundo adulto y el mundo infantil, entre más adulto sea el facilitador de los procesos mayores barreras se generan con los niños en los encuentros. Aportes significativos de la

experiencia es la formación de espacios de participación pública en las consultas infantiles y el consejo de infancia, pero más allá de ello es necesario vincular a los niños y las niñas, escuchando las soluciones que ven a los conflictos y facilitar la organización de sus propuestas.

La otra es una investigación de enfoque cualitativo “Junta de vecinos infantil: una experiencia de participación” (Universidad de Chile, 2008). En esta se describe la perspectiva que tienen niños y niñas de 8 a 14 años (4 niños y 6 niñas) sobre sus propias experiencias de participación siendo miembros de una Junta de Vecinos Infantil. Para ello se realizaron entrevistas y diálogos grupales, en las cuales los participantes dieron cuenta de valores en relación con la convivencia y proyección de futuro como individuos pertenecientes a una comunidad.

Ambas investigaciones enuncian las estrategias que se crean de manera intencionada para la participación de niños, niñas y jóvenes en los espacios de participación pública. De éstas se rescata la perspectiva de los niños sobre sus experiencias en los programas, además de que se nutre la categoría de participación infantil con los conceptos de “dar voz”, toma de decisiones, escucha e inclusión social. También representan un aporte a nivel metodológico y de consideraciones éticas, en tanto se debe tener en cuenta el lenguaje y el desarrollo evolutivo de los niños y niñas en la investigación.

Haciendo énfasis en las investigaciones que se han centrado en la participación de los niños y las niñas en la “familia” retomamos:

“Familia, infancia y derechos una mirada cualitativa desde la percepción adulta” (Ligero y Martínez, 2003). Este artículo de investigación recoge las principales conclusiones obtenidas en un estudio realizado en Madrid, centrado en conocer los discursos adultos sobre los derechos de la infancia en general, y los derechos políticos en particular, a través de la indagación sobre las representaciones sociales de la infancia. En cuanto a la metodología, se formaron tres grupos de discusión: con padres, maestros y educadores de instituciones no formales, así como entrevistas a políticos y representantes de diferentes administraciones. Se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas diseñadas con unos objetivos comunes. Este referente es importante, pues aborda las representaciones sociales de los adultos frente a la participación de los infantes, desde los distintos espacios de socialización, de los cuales abordaremos fundamentalmente el de familia y escuela.

En la investigación “Familias que aman, bebés que participan” (Restrepo, Quiroz, Ramírez y Mendoza, 2009). La investigación pretendía comprender las concepciones y prácticas que favorecen o limitan la participación de los niños y las niñas durante su primer año de vida, en un grupo de familias en condiciones de vulnerabilidad económica y social. Con ello se conocieron las concepciones de los adultos significativos sobre la participación infantil y se describieron las prácticas en relación a la participación de los niños y las niñas en ese ciclo vital. La investigación fue de tipo comprensivo hermenéutico y metodológicamente integró elementos etnográficos a través de la observación participante, conversación con las familias y entrevistas semiestructuradas.

Estos antecedentes aportan una mirada sobre la participación infantil en el escenario de la familia desde la perspectiva adulta, lo que posibilita conocer un poco las condiciones que ofrecen

las figuras significativas para que los niños y niñas puedan ser reconocidos en el ejercicio de su derecho a participar en la cotidianidad de este escenario. También el tipo de investigación que se utiliza en ambas reafirma la investigación comprensiva y el uso de la palabra y la conversación para dar cuenta de su experiencia como adultos significativos en el fomento de la participación.

Entre las investigaciones realizadas con los niños y las niñas desde el espacio de socialización “Escuela” se destacan:

“El juego como mediación para la construcción de ciudadanía política” (Hernández, García, Vélez y Estrada, 2009). La investigación etnográfica de corte hermenéutico describe y caracteriza los juegos que practican con frecuencia los niños y las niñas de la básica primaria en espacios no dirigidos, a partir de allí especifican las relaciones de confianza que se tejen entre los niños y las niñas durante el juego espontáneo y la construcción que sobre participación hacen los niños y las niñas en éste. Para ello emplean técnicas como la entrevista conversacional, observación participante, auto - observación de los juegos de sus compañeros a través de la fotografía y la filmación. Se concluye que el juego es un elemento posibilitador de prácticas que conducen a la identificación de valores ciudadanos y un elemento que posibilita la socialización: en la medida en que se interactúa, comparte con otros, dialoga, participa colectivamente y construye relaciones de confianza con otras formas de pensar.

Específicamente en primera infancia se identifica “Ciudad y participación infantil” (Acosta, Pineda, 2007), un artículo sobre la sistematización de un programa de formación ciudadana para niños y niñas menores de 6 años en condiciones de vulnerabilidad social, asistentes a jardines

infantiles. Se implementaron dos estrategias: el juego para recoger los lenguajes de la expresión artística y la capacidad de transformación humana; la sistematización de la experiencia en sí, es decir, del componente de formación a formadores y formadoras de los centros infantiles del programa.

En un informe del proyecto “Ciudadanía con Todos: promoviendo el protagonismo infantil” (Asociación Civil El Arca, 2010), se abordan cuestiones de la participación como un derecho y sobre las posibilidades reales de participación de los niños y las niñas en la escuela y el barrio. Para llevar a cabo esta labor se realizaron consultas a niños y niñas de 6 a 8 años de edad sobre espacios comunes en la escuela utilizando como estrategia metodológica el juego. Entre las conclusiones se encuentra que las posibilidades de participación que se plantean los niños y las niñas en su vida cotidiana y ejercicio de la ciudadanía son diferentes a las que los adultos logran imaginar, también que existen muchos modos de exclusión infantil que ya están naturalizados por los niños y por los adultos a partir de las prohibiciones y limitaciones de acciones y espacios para los niños y las niñas realizar sus actividades.

También se han realizado investigaciones sobre la participación infantil en los procesos de transición de los niños y las niñas en la educación inicial y primaria. La investigación “Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos” (Argos, Ezquerro y Castro, 2011), es una de ellas. Este trabajo rescata la importancia de escuchar la voz de los niños, declarando que tal ejercicio implica un reconocimiento por el mundo de la infancia; ajeno y diferente al mundo de los adultos. Por ello, comprender el mundo de los niños y extraer información de ello, amerita estrategias y metodologías que posibiliten su protagonismo, como la

usada en esta investigación: el dibujo-conversación, el generar un ambiente de confianza en el grupo de niños y niñas e integrarse a sus actividades escolares.

“El bienestar infantil desde el punto de vista de los niños” (UNICEF, 2011) informe presentado a partir del estudio “Calidad de Vida y Bienestar Subjetivo Infantil en España. ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas de 1º de ESO?” en el que se aplica una encuesta a 6.000 niños y niñas de 12 años aproximadamente en 143 centros para conocer diferentes aspectos y espacios de su vida en relación con la felicidad, calidad de vida, satisfacción personal. La participación infantil es asumida acá como un derecho universal que tienen los niños a ser escuchados y a que su opinión sea tomada en cuenta en todo lo que les afecta, ya que si se desea garantizar este derecho y mejorar su bienestar, es indispensable conocer e incluir dentro de las reflexiones el punto de vista de ellos. Los resultados de la investigación dieron cuenta de que los niños y niñas que más se encuentran satisfechos con su vida son aquellos que se sienten escuchados y tenidos en cuenta.

En los procesos educativos escolares es importante formar para la ciudadanía, en esto nos aporta la investigación “Ciudadanía global y local y educación” de la cual se deriva el informe “La Participación como una Opción Transformadora en los Procesos de Educación Ciudadana” (Maiztegui, 2007) en el que se analizaron propuestas interesantes de trabajo en torno a la educación y la ciudadanía, generándose un proceso de reflexión y diálogo con los actores implicados. Metodológicamente fue usado el análisis (instrumental) de doce estudios de caso a partir de diversas dimensiones del ser para entender la ciudadanía. Así se indica que la participación contribuye a fortalecer la personalidad, desarrollar personas más autónomas y seguras de sí, además de aportar al empoderamiento de las comunidades. Aunque esta investigación es realizada

en el marco de proyectos de educación para la ciudadanía, aporta en cuanto a la importancia que reporta de la necesidad de generar prácticas de participación, pues contribuyen al desarrollo personal, la autonomía y la seguridad en sí mismo.

Dentro de los estudios con niños de primera infancia en el espacio educativo se encuentra la investigación “El desarrollo infantil a través de sus contextos sociales” (Hojholt, 2005) realizada con niños de kínder y primer año de escuela. Se considera allí que los niños aprenden y se desarrollan a partir de su participación en los contextos de su cotidianidad o práctica social. Los niños y las niñas enfrentan retos debido a los cambios en la participación de acuerdo a sus diferentes contextos sociales, por lo tanto la observación de la participación debe hacerse en todos ellos, porque se actúa en uno de acuerdo a la participación que se tiene en otro, y son los pares los que los ayudan a fortalecerse para afrontar dichos cambios. Este proceso requiere la implicación de todos los adultos significativos que rodean a los niños y las niñas.

La mayoría de las investigaciones realizadas en el escenario escuela, aportan al desarrollo investigativo actual, desde el juego como estrategia metodológica y como elemento de socialización en los niños y niñas, su protagonismo y comprensión que de su mundo, un mundo y una perspectiva que es diferente a la de los adultos. Se destaca la importancia de tener en cuenta la “voz” de los niños y niñas, y la relación participación y desarrollo infantil.

Referente conceptual

El objeto que delimita el referente conceptual de esta investigación es: las experiencias de participación de los niños y niñas desde la primera infancia en sus dos escenarios de socialización. A partir de este se construyen las categorías que orientarán la investigación así: Participación en primera infancia, La familia y la escuela: escenarios de socialización para la participación desde la primera infancia y Experiencias de participación de los niños y las niñas desde la primera infancia en la vida cotidiana de la familia y la escuela. Para ello se retoman autores reconocidos por sus aportes en el tema y que por la misma razón se encuentran referenciados en los antecedentes de la investigación tales como: Rogert Hart, Alejandro Cussiánovich, Ana María Novella y Gerison Lansdown para la primera categoría; Berger y Luckmann en la segunda categoría; y Alfred Schutz, Berger y Luckmann en la tercera categoría.

Participación en primera infancia

A partir de las construcciones teóricas que se han hecho desde diferentes autores, en relación a la participación infantil, se encuentra que es un concepto que se configura y se consolida en la medida en que se reflexiona sobre los niños y las niñas como sujetos de derechos y responsabilidades; capaces de integrarse a escenarios sociales y políticos, entendiéndose esto como el espacio donde se establecen las relaciones con los otros. Uno de los elementos que da fuerza a dicha reflexión son las características de los niños y las niñas desde la primera infancia, como son el buscar y tomar parte en todo lo que les interesa y les afecta, preguntar por el mundo que les rodea, explorar, expresar ideas, emociones y sentimientos que constituyen su hacer cotidiano, para lograr comprenderlo, lo cual evidencia claramente la posibilidad de participar en el medio social.

El reconocimiento de la participación como una capacidad que tienen los niños, y la importancia de la misma en su desarrollo y el ejercicio de todos sus derechos, ha emergido de construcciones sociales en relación a la infancia y en especial a la primera infancia, la cual es valorada como “la etapa del ciclo vital que comprende el desarrollo de los niños desde su gestación hasta los 6 años de vida. Es una etapa crucial para el desarrollo pleno del ser humano” (Política Pública de Primera Infancia, 2006, p. 31). El respeto por este periodo de la vida, y la importancia de permitirles participar, es señalado desde argumentos legales y postulados teóricos. Para dar cuenta de ello y profundizar en este concepto se presentarán planteamientos y autores representativos en el tema como lo son: La convención de los derechos del niño, Ana María Novella, Roger Hart, Gerison Lansdown, Alejandro Cussiánovich y los Lineamientos para la Participación de la Primera Infancia de la Estrategia de Cero a Siempre del 2012, entre otros.

Se encuentra un fundamento fuerte desde la legislación con la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098) y los lineamientos del ICBF; que promueven y dan importancia a la participación infantil, que tiene una intencionalidad de ir cambiando las prácticas en las interacciones con los niños y niñas.

Ahora bien, en la reflexión conceptual sobre la participación infantil, Novella (2011) plantea que, en esencia la participación definida de manera simple, sería “tomar parte en algo”, no obstante, propone que se debe ampliar el concepto de participación infantil más allá del marco legal, es decir, como ejercicio práctico de autonomía ciudadana, pues considera que es un concepto cargado de complejidad por las múltiples dimensiones que lo comprenden. Indica esta autora que,

el concepto de participación está en las políticas y en las pretensiones de las personas, pero no está así, en nuestras prácticas cotidianas; así mismo expone que la participación debe ser un tema presente en las relaciones que establecen y mantienen los niños y niñas como “una forma de estar y de construir la sociedad y su identidad” (2011, p. 3). Es en las interacciones con los niños y niñas que se construye la posibilidad de ser y de hacer sociedad, es en la vivencia de participación que se aprende a participar en lo social.

Esta autora hace referencia al concepto de participación en función de la constitución de los niños y niñas como personas responsables para tomar sus propias decisiones, “la oportunidad de construir su representación como persona autónoma altamente activa con responsabilidades y con competencias para poder definir los proyectos personales y para implicarse en los proyectos colectivos” (Novella, 2011, p.7). En este sentido la participación tiene que ver con la autonomía, la confianza, la autoestima, el reconocerse y ser reconocido, la responsabilidad y el sentido de pertenencia, ya que se desarrollan diferentes capacidades como el criterio para tomar decisiones y el respeto por el otro. Al mismo tiempo, al sentirse partícipes, involucrados, implicados, posibilita que se sientan constructores de sus propias vidas y de lo colectivo. Esto en el escenario la familia, implica unas apuestas por la construcción de unas bases en el proceso de socialización primaria para la formación de sujetos autónomos y más seguros de sí, en primera infancia “a partir del segundo año da paso a la interacción entre pares. De este modo, el mundo del niño se ensancha: se empieza a relacionar con otros niños y con otros adultos, en contextos diferentes al espacio familiar” (Garzón, Pineda, Acosta, 2004. p. 22), de tal manera que al momento del ingreso a la escuela, como escenario de socialización secundaria en el cual se fortalece la interacción con pares y la relación con el conocimiento, se establezcan relaciones de corresponsabilidad sobre los

actos, de auto-reconocimiento y reconocimiento y validación del otro como interlocutor válido (par o adulto) porque ya ha tenido la experiencia de ser reconocido y validado como tal.

Otro planteamiento importante para pensar la participación infantil es el que presenta Roger Hart el cual propone una escala de ocho niveles que permiten identificar, según el autor, si la participación de los niños y niñas es simbólica o verdadera. Trilla y Novella citando a Hart expresan que la participación infantil genuina consiste en que los niños y las niñas “tengan un papel significativo, es decir, no sólo decorativo; y que, siendo conscientes de todo lo anterior, intervengan voluntariamente” (Trilla y Novella, 2001, Párr, 12), que los niños y niñas sean tenidos en cuenta por sus padres o cuidadores y que puedan incidir en las decisiones de manera consciente. Igualmente se encuentra una crítica a la manera como en la familia tradicionalmente se ha visto la infancia y las relaciones de poder y autoridad, ya que “la familia y la comunidad han acallado las voces de los niños y las niñas al considerarlos como una especie de propiedad o de objeto sobre el cual decide la autoridad de los adultos” (Garzón, Pineda, Acosta, 2004. p. 15). Tradicionalmente la escuela como institución “ha considerado a los niños y niñas como materiales que pueden ser moldeados en función de los requerimientos de la sociedad” (Garzón, Pineda, Acosta, 2004. p. 15).

Lansdown (2004) por su parte presenta 3 niveles de participación específicamente para la primera infancia, que no son secuenciales ni se anteceden unos a otros, lo esencial en todos los niveles es la disposición del adulto a escuchar y prestar atención a los niños y niñas, estos niveles son: los procesos de consulta, que tienen que ver con un reconocimiento de los adultos de la

opinión de los niños y niñas; los procesos de participación, referida a la intervención activa de los niños y niñas; y los procesos autónomos, que parten de la iniciativa de los mismos niños y niñas.

Finalmente, los planteamientos de Alejandro Cussianovich emergen desde lo que él llama paradigma del protagonismo. Para dar cuenta del concepto hace alusión a la exclusión histórica a la que han sido sometidos los niños y niñas y la brecha social que se evidencia cuando de participación infantil se habla. Participar desde el paradigma del protagonismo implica alcanzar ser “lo que somos como seres humanos, con dignidad, con individualidad, con pertenencia a un colectivo mayor, con identidad propia y propositiva, con absoluta valoración y respeto por el otro, con saber ser y saber vivir con los demás” (Cussianovich, 2005, p. 16). El modelo protagónico indica que todo ejercicio de participación debe expresar y desarrollar, en cada ser humano o grupo social, el sentimiento de ser protagonista de cada uno de sus derechos en todos los niveles de la vida. En la familia y la escuela consiste en una consideración del niño o niña como agentes de su propio desarrollo y no como objetos de las figuras que tienen la autoridad sobre éstos. Esto implica considerar a los niños y niñas como parte de la sociedad y desde ya constructores de ella y no como en otros momentos y espacios se han considerado sujetos en construcción a futuro, por lo que ser protagonista es una categoría en relación con la condición humana y como tal no es una condición exclusiva para la infancia, ya que la participación protagónica consiste en el reconocimiento a todos los seres humanos, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y ancianos de ser co-protagonistas de su sociedad, es decir, capaces de incidir en los cambios sociales a partir de la interacción y participación constantes.

La participación puede ser comprendida en primera infancia como la posibilidad de incidir en la construcción de lo social, de las identidades de los niños y niñas y de lo político como interacciones sociales, “que los niños y niñas desde que nacen, sean actores y autores de su propio desarrollo, protagonistas de sus cambios y del curso de su vida” (Castañeda y Estrada. 2012. p. 27).

Los niños y niñas, como todo ser humano, tienen derecho a ser protagonistas en las decisiones que les afectan, a ser escuchados y tenidos en cuenta de manera digna, a ser constructores de manera individual y en compañía de sus pares y adultos, de su presente y futuro, tanto en las interacciones en la familia como en la escuela, ya que la participación de los niños y niñas mientras incide en lo social actual, también constituye acciones sobre su propio ser y su formación como personas autónomas, responsables y seguras de sí, que a partir de una experiencia de reconocimiento propia, brinden el reconocimiento a los otros en la interacción.

La familia y la escuela: escenarios de socialización para la participación desde la primera infancia.

La participación de los niños y niñas desde la primera infancia se promueve en los principales escenarios de socialización primaria y secundaria que son la familia y la escuela, respectivamente. A través del proceso de crianza y el proceso educativo se posibilitan unas condiciones básicas para el ejercicio pleno del derecho a la participación y se cimientan las bases que permitirán que estos sujetos continúen durante su vida ejerciéndolo, esto es posible mediante el proceso de socialización.

Para Berger y Luckmann “el individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad” (2003, p. 162), a través del proceso de socialización es que se induce al individuo que nace a participar en la dialéctica de la sociedad. Por lo tanto, la socialización es un proceso permanente en el transcurso de la vida y depende de las interacciones cotidianas entre los sujetos. En términos de los autores se define como un proceso en el que se realiza “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él” (Berger y Luckmann, 2003, p. 166), es el que permite la internalización y la construcción de la realidad social. La internalización se refiere a “la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí” (Berger y Luckmann, 2003, p. 165), se posibilita a la vez la comprensión entre los sujetos y la aprehensión del mundo social. El individuo “asume” el mundo que viven los otros, lo hace suyo, comparte significaciones con él, e incluso, a partir de allí logra modificarlo. Ello implica una identificación con el otro y la emergencia de un “nosotros”, donde ambos viven en un mismo mundo y se inciden mutuamente, es así como el individuo se hace miembro de la sociedad.

Estos autores dividen la socialización en dos subtipos: la socialización primaria y la socialización secundaria, y aunque plantean que la socialización primaria es la más importante para el individuo, también afirman que la estructura básica en la secundaria debe ser semejante a la primaria, en términos del vínculo que se establece con las personas significativas y figuras de autoridad.

La socialización primaria se da en las primeras etapas de la niñez, por ende, su escenario privilegiado es la familia. Allí se le permite al niño crecer e ir constituyéndose como sujeto en el mundo social- previamente constituido por los adultos- y por la vía del afecto y del lenguaje, se posibilita la identificación con los otros significativos, por tanto para la humanización.

Esta etapa tiene un componente emocional y afectivo que posibilita la relación del niño con los otros y por tanto su identificación con ellos. La emergencia del vínculo afectivo entre las personas que están conviviendo alrededor del niño y éste, es lo que las hace significativas y lo que favorece la identificación del niño con ellas.

El otro elemento importante en esta etapa es el lenguaje, a través del cual las personas presentan al niño el mundo construido en su historia de vida: conocimientos, actitudes, vivencias y creencias personales. De ahí, que el mundo no se le presente al niño tal cual es, sino de la forma como lo percibe el adulto que lo acompaña, y el niño, por identificación con éste lo acepta y lo generaliza, lo asume como verdad; esto va a permitir la internalización de un sistema de normas, creencias, valores, pautas y conocimientos socialmente establecidos y reconocidos. Gracias al lenguaje también se nombra al niño, este nombre va revestido de una historia y de un futuro, de eso que se desea y se espera de él, por lo tanto, el niño adquiere un lugar en el mundo, un lugar que le es dado por los otros. Berger y Luckmann (2003) plantean que el mundo que se internaliza en esta etapa se instaura en la conciencia subjetiva del niño con mayor firmeza que los mundos que se internalizan en la socialización secundaria e incidirán en sus maneras de socializar.

La socialización secundaria es posterior e “induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (Berger y Luckmann 2003, p. 164) y a la adquisición de roles mediante procesos formales de aprendizaje. Estos autores la definen como la internalización de submundos institucionales y la entrada a la institucionalización y al conocimiento, “su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento” (2003, p. 177), pero el conocimiento adquirido en ésta es contrastado por el individuo con el mundo internalizado en la socialización primaria.

En este tipo de socialización se combinan elementos como lo normativo, lo lingüístico y lo cognoscitivo, pero continúan siendo relevantes el afecto y el lenguaje referidos en la socialización primaria. El establecimiento del vínculo con la figuras de autoridad es tan importante como lo es que la adquisición del conocimiento sea reforzada por técnicas pedagógicas específicas que hagan sentir al individuo el conocimiento como algo familiar, afirman Berger y Lukmann (2003, p. 178).

Los escenarios donde se lleva a cabo la socialización secundaria son diversos: la escuela, la calle, la universidad, los grupos de pares, las organizaciones, el ámbito laboral. Para esta investigación, se considerará la escuela en su nivel preescolar, como el escenario de socialización secundaria de los niños y niñas.

Los procesos de socialización se llevan a cabo en los procesos de interacción y de comunicación permanentes en la vida cotidiana y esa cotidianidad se mantiene porque se concreta en rutinas. En la familia por ejemplo, las rutinas que involucran a los niños y niñas están relacionadas con la alimentación, el autocuidado, el control de esfínteres, el juego, la recreación, la distribución de

roles y funciones en el hogar, el establecimiento de normas y sanciones, la corrección de actitudes y comportamientos, las expresiones de afecto, el diálogo y la reconstrucción de las vivencias diarias, entre otras. Por su parte, en el preescolar hay rutinas similares a las de la familia debido al proceso de transición en el que se encuentran los niños y niñas, sin embargo, en este escenario las prácticas se amplían con una intencionalidad normativa y cognitiva: por el establecimiento de normas para la convivencia, el relacionamiento con los pares y las figuras de autoridad, el desarrollo de los procesos psicológicos superiores y su relación con el conocimiento.

Experiencias de participación de los niños y las niñas desde la primera infancia en la vida cotidiana de la familia y la escuela.

Para la construcción de esta categoría se tomarán algunos planteamientos de Alfred Schütz sobre vivencia y experiencia. Para Schütz la experiencia es la reflexión sobre la propia vivencia que se hace significativa en la relación pasado futuro, es decir cuando la vivencia ha transcurrido por el reconocimiento de lo desconocido en lo conocido porque se ha experimentado antes. Cuando una vivencia se rescata de una corriente ininterrumpida de vivencias y se dirige a futuro en un acto la experiencia adquiere significado “el significado solo puede entenderse en este caso como la mirada atenta dirigida no a una vivencia que transcurre, sino que ya ha pasado” (Schütz, 1993, p. 82), el significado no se atribuye mientras está ocurriendo la vivencia sino que se hace de manera retrospectiva (p. 20). El significado no se asigna a la vivencia como tal sino a las vivencias que se captan reflexivamente por el “yo”. La mirada reflexiva aísla una vivencia transcurrida y la constituye como significativa” (Schütz, 1993, p. 100)

Schütz además de explicar la manera en que el yo considera su vivencia, plantea la manera en que nos enteramos de las vivencias de los demás y del modo de comprensión de lo que es otro o ajeno a los otros, es decir “el problema de la comprensión intersubjetiva” (Schütz, 1993, p. 21) o la comprensión auténtica de la otra persona.

En la investigación se considerarán de igual forma dos perspectivas de la experiencia en torno a la participación de la primera infancia. Una de ellas se relaciona con el reconocimiento de las posibilidades que ofrecen los adultos y personas significativas para que los niños y niñas ejerzan su derecho a participar y adquieran las habilidades para hacerlo, en la cotidianidad y en los escenarios de la familia y la escuela.

La otra se orienta a las ideas expresadas por los niños y las niñas a través de sus relatos, sobre las vivencias que son significativas para ellos en relación a las formas de participación que se erigen en los dos escenarios mencionados anteriormente, entendiendo que éstas se constituirán en una experiencia para sí mismos reflexionada como acto ocurrido (el significado que da a su propia acción en las prácticas cotidianas) y relevante para proyectarse a futuro en el mundo de la vida.

En esta investigación observaremos la vida cotidiana de los niños y las niñas que transcurre en los escenarios de la familia y la escuela “La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente que se origina en sus pensamientos y en sus acciones y que está sustentado como real” (Berger y Luckman, 2003).

En sus prácticas cotidianas los niños y las niñas de cinco años presentan mayor independencia y conciencia de sí mismos junto con el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales interactuando con otros niños mediante la creación de reglas para el juego y toma de decisiones. Se amplía el interés por conocer y explorar el mundo social y el conocimiento.

En la vida cotidiana el contenido de la experiencia tiene un marco de significatividad construido en la interacción con el mundo social, este marco es “el resultado de la actividad selectiva e interpretativa que el hombre realiza dentro de la naturaleza o en la observación de esta” (Schütz, 1974, p. 37). Para este caso los aspectos de la participación que se pueden evidenciar en las prácticas cotidianas en la relación con los adultos significativos en la familia, como el establecimiento de normas y consecuencias, los momentos de la alimentación, del juego, el momento del baño, del vestuario, y todo lo que se desarrolla en la cotidianidad en este escenario cobra significatividad para los niños y niñas. Mientras que en la escuela se pueden observar las interacciones cotidianas con pares y adultos, desde la escucha, la concertación o no de decisiones, el uso del lenguaje verbal y no verbal, qué promueve o coarta la acción del niño y la niña, y se convierten en vivencias cargadas de significatividad y por ende de experiencia.

A diferencia de lo rastreado en los antecedentes, en los cuales las experiencias de participación infantil se conciben como las acciones que emprenden los adultos e instituciones para garantizar o promover el derecho y prácticas de participación de los niños y las niñas, en esta investigación, se pretende comprender en las vivencias de las formas de participación de los niños y las niñas dadas al interior de la familia y del preescolar, las que “cuentan” como significativas porque han

marcado un antes y un después y por tanto pueden reconocerse como experiencias de participación en la primera infancia.

Objetivo Principal

Reconocer y comprender, en los relatos de 2 niños y 2 niñas de 5 años, las experiencias de participación que ellos mismos identifican en las interacciones con algunas personas significativas en la familia y la escuela; y dar lugar a nuevas significaciones sobre la participación como una práctica y un derecho que puede ser vivido desde la primera infancia en ambos escenarios.

Objetivos específicos

1. Identificar en estos relatos las diversas prácticas que favorecen la participación de los niños y las niñas en la interacción con sus personas significativas en la familia y en la escuela.
2. Observar las interacciones de los niños y niñas en la escuela, para analizar las experiencias que potencian la participación con sus pares y personas significativas en este espacio.

3. Construir, a partir de los relatos de los niños y las niñas, nuevas significaciones sobre la participación como una práctica y un derecho que puede ser vivido desde la primera infancia en los escenarios de socialización familia y escuela.

Metodología Propuesta

Esta investigación se llevará a cabo con 4 estudiantes de 5 años de edad, dos niños y dos niñas de la Institución Educativa Josefa Campos del municipio de Bello.

El enfoque epistemológico con el que se pretende lograr los objetivos de este proyecto, es el de Investigación Comprensiva o Cualitativa, ya que permite un mejor acercamiento a la perspectiva y construcción de los sujetos desde sus vivencias y realidades, a partir de la interpretación que se haga de la narración de sus experiencias.

La investigación comprensiva es en sí misma una perspectiva en la que se auscultan, con la mediación del lenguaje, los diferentes lenguajes (sistemas sígnico-simbólicos) en los que se expresa la experiencia humana. Decir investigación cualitativa, es en este sentido, hablar de un proceso que permite construir datos que, al ser procesados, habrán de articularse en nuevas narrativas, discursos y textos sobre un objeto de estudio (Luna, 2010, p. 4).

Es así como, la pregunta por las experiencias de participación de los niños y niñas en primera infancia, se encuentra enmarcada en las relaciones simbólicas y de significación que se establecen

entre estos sujetos y las personas significativas en la familia y en la escuela; entre las investigadoras y los sujetos que participan en la investigación (que además pueden ser nombrados como co-investigadores para este estudio); igualmente entre las interpretaciones y reinterpretaciones que hacen las investigadoras y que dan lugar a nuevas significaciones sobre la participación como una práctica y un derecho que puede ser vivido desde la primera infancia.

Esta investigación puede estar orientada desde enfoque metodológico Hermenéutico el cual hace referencia a la interpretación y a la comprensión del mundo de significados que le atribuyen los seres humanos a los fenómenos y experiencias en las interacciones en “el mundo de la vida”. Siendo ésta una investigación cualitativa, el investigador no aparece como un simple observador, pues hace uso de herramientas dialógicas y se involucra en el hecho estudiado, de esta manera se puede acercar a la comprensión que los sujetos tienen de sus propias lógicas interpretativas (la racionalidad, el discurso, los referentes culturales). El investigador social se encuentra involucrado y no usa el lenguaje como una simple herramienta de descripción y observación sino que, por medio de él pretende construir acuerdos que no sólo den cuenta de la realidad observada, sino que al mismo tiempo den cuenta de la comprensión que tienen los sujetos involucrados en dicha realidad (incluyéndolo) y en consecuencia, les permita transformarla.

Schütz (2001) plantea que la comprensión no se produce por la mera observación, ni por introspección, ni por identificación, es decir, que no se da en la observación a distancia (pues la observación basada en los sentidos no da cuenta en sí misma de la realidad social), o el considerar las propias experiencias o lo que le suponemos a otros a partir de nuestras experiencias; propone entonces un investigador dispuesto al diálogo de intersubjetividades que posibilite la comprensión.

De esta manera el investigador debe interpretar las interacciones a partir del sentido que los sujetos tienen de su mundo y la comprensión desde sus experiencias particulares; que el observador pueda acercarse al sentido subjetivo de los actores es una posibilidad que con el uso de instrumentos metodológicos se hace válida y aceptada (Shütz, 2001).

La estrategia metodológica marcará el modo de hacer la investigación y depende tanto del enfoque metodológico como de los objetivos que se persiguen en el estudio. En este caso la estrategia a utilizar será “Los relatos”, es decir, fragmentos contados por los niños y las niñas de sus vivencias y experiencias en relación con la participación en la familia y en la escuela. Para ello se requiere unas condiciones específicas donde los niños y las niñas manifiesten su deseo de contarse e incidir en el desarrollo de los encuentros con las investigadoras para la generación de los datos (Bertaux, 1999).

Los relatos o narrativas permiten ir a la experiencia emotiva de los sujetos, a los sentimientos, motivaciones, deseos y propósitos, es decir, al sentido que tiene eso que les pasa a los sujetos (sus acciones e interacciones) en el contexto en que sucede. Como lo propone Bolívar

Los relatos que la gente cuenta sobre la vida personal hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; (...) Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos

humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas (2006, p. 6).

Según el autor, se trata de establecer un diálogo empático en un ambiente de confianza, en el cual se negocian los significados entre el informante y el investigador, y se construye un nuevo saber dialéctico.

Se considera pues, que en una investigación sobre la participación en primera infancia se deben propiciar momentos donde los niños y las niñas tengan la posibilidad de interactuar y participar, por tanto las técnicas que se aplicarán deben perseguir dicho objetivo. Para lo cual, se emplearán unas técnicas de generación de información y unas técnicas de registro. En las primeras se aplicarán la observación participante y no participante, conversatorios con los niños y niñas que toma los principios de una entrevista de tipo informal sin ser propiamente una entrevista. Con ambas se utilizarán técnicas interactivas como estrategias mediadoras. En las segundas se utilizarán el diario de campo, registro de audio y video y fichas descriptivas de los encuentros y fichas de transcripciones. Estas técnicas se describen a continuación:

Técnicas de generación de información:

La Observación Participante. Respecto a esta técnica Rosana Guber plantea que estas dos palabras no se pueden desligar, pues “ni el investigador puede ser ‘uno más’ entre los nativos, ni su presencia puede ser tan externa como para no afectar en modo alguno al escenario y sus protagonistas” (2001, p. 58). Es decir, la sola presencia del investigador, altera las dinámicas de las interacciones entre los actores en la observación, esto es lo que lo hace participante.

Este tipo de observación consiste en la inespecificidad de acciones, pues se trata de desarrollar las actividades en las que el investigador esté involucrado con los sujetos de la comunidad; es decir, “participar en el sentido de desempeñarse como lo hacen los nativos” (Guber, 2001, p. 57). No obstante, en esta investigación se tendrá en cuenta que en las interacciones con los niños y niñas, no se trata de desempeñarse igual que éstos, sino compartir algunos momentos con ellos y a partir de la observación, dar sentido a cada elemento observado de acuerdo al significado que le atribuyen los sujetos en las vivencias.

La observación no participante, se entiende como la que se da en aquellos momentos en los que el investigador no es quien genera las situaciones que experimentan o narran los sujetos. Alfred Schütz (2001), a propósito del tema, hace referencia a una dicotomía entre el observador que se distancia de su objeto de estudio (en una pretensión de objetividad), llamado observador externo y el observador que se involucra en una comprensión a partir de las experiencias mismas de los actores involucrados en el fenómeno a estudiar. Aunque esta definición tiene que ver con la fenomenología, es importante aclarar que si bien se empleará este tipo de observación, ello no indica un distanciamiento ni de los sujetos y ni de sus marcos de referencia para la comprensión, sino que es una interacción en la cual el investigador no actúa igual que los sujetos observados, ni participa de las mismas actividades, ni se involucra, sino que toma una distancia reflexiva y respetuosa que le permita hacer interpretaciones que luego serán puestas en consideración con los mismos sujetos. En esta medida se considera que es posible llegar a un punto de familiaridad entre los niños y niñas y las investigadoras, de tal manera que ellos y ellas se acostumbren a la presencia

de éstas y no se alteren las dinámicas en las interacciones de los niños y niñas con los otros (sean adultos o pares).

En la observación no participante se privilegia la observación de los niños y las niñas en su contexto escolar, específicamente en dos momentos pedagógicos en el aula de clase: una clase de ética y una de castellano, o incluso un acto comunitario, contrastando aquellos que presentan diferentes posibilidades de participación de los niños. Otro espacio sería el del recreo. En ellos se privilegiará la observación de las relaciones que establecen con sus pares y adultos significativos en la escuela.

Conversatorios. Tomarán los elementos de la entrevista de tipo informal. Mella citando a Grele indica que, “en completo contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas constituyéndose en una narración conversacional creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado” (Mella, 1998, p. 21). Dado el tipo de enfoque y la población con la que se llevará a cabo la indagación, las entrevistas deben ser flexibles y no estructuradas o semiestructuradas, esta técnica se utilizará de manera intencionada para darle la palabra a los niños y a las niñas frente a sus experiencias de participación en la familia y en la escuela, para este caso se denominarán conversatorios, y estarán mediados por el uso de Técnicas Interactivas², que favorezcan en los niños y las niñas la verbalización y la emergencia de los relatos. Al respecto Guber plantea que “la entrevista es una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades pero también, donde se produce una nueva reflexividad” (Guber 2001, p. 76), de

² “Estas técnicas son dispositivos que activan la expresión de las personas y facilitan el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer analizar; son mecanismos que permiten visualizar sentimientos, vivencias y formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar” (García; González; Quiroz; Velásquez; Ghiso, 2002, p.71)

esta manera, los conversatorios con los niños y las niñas ayudarán a dar sentido a la información obtenida mediante la observación y otros instrumentos de indagación.

Una advertencia importante que figura en el texto de Guber, es respecto a la diferencia en las normas comunicativas entre entrevistado y entrevistador, pues se puede cometer el error de influenciar o imponer las normas y estilos comunicativos del entrevistador. En este proceso se tendrá presente este aspecto, especialmente por tratarse de niños y niñas de 5 años, que por su rango de edad tienen un acceso diferente al lenguaje y a algunos términos en comparación con el entrevistador (adulto). Por lo anterior “el investigador debe empezar por reconocer su propio marco interpretativo acerca de lo que estudiará, diferenciándolo en conceptos y terminología, del marco de los entrevistados” (Guber, 2001, p. 80). De esta manera se asume una postura ética desde el uso de un lenguaje verbal y no verbal acordes al momento evolutivo de los niños y las niñas.

Técnicas de registro de la información:

Diario de Campo. Esta técnica permite registrar la información obtenida a través de la observación. Galeano (2013) plantea que: “El diario de campo es el registro acumulativo de todo lo que acontece durante el desarrollo de la investigación (...) es un instrumento que permite al investigador plasmar sus vivencias, inquietudes, temores, alegrías y desesperanzas”. Guber (2001) indica, que en ocasiones la observación y la participación se dan en proporciones diferentes pero se debe privilegiar alguna de ellas, aunque necesariamente ambas están presentes; utilizando el diario de campo como una estrategia de registro de la información que luego servirá como insumo para el análisis de los datos.

Ficha de contenido. Que puede ser de tipo textual, resumen o de interpretación del investigador, para este caso será usada para la categorización de la información tomada mediante la técnica de observación y los conversatorios, según Galeano (2013) la ficha “apoya el registro de entrevistas, reuniones, observación directa. Allí se pueden escribir resúmenes, interpretaciones del investigador o referencias textuales”.

Registro de audio como apoyo en los conversatorios para recuperar los relatos de los niños y niñas, y el registro de Video será el apoyo para la observación.

Análisis e interpretación de la información

Para la sistematización, análisis e interpretación de la información se toman algunos elementos de la Teoría Fundada que permiten organizar los datos generados en las entrevistas, conversatorios, narraciones o relatos y la observación que se realice. Este método de investigación cualitativa, como lo definen Corbin y Strauss es una “teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (2002, p. 13). Si bien es un método que busca crear teoría, y no comparar los datos con una teoría preconcebida, es necesario aclarar que el uso de las herramientas de Teoría Fundada en la presente investigación, se realizará para la organización, sistematización y el análisis de la información generada en el trabajo de campo con los niños y niñas, es decir, la codificación se hará sobre la información obtenida en los diarios de campo producto de la observación, los conversatorios y los relatos de los niños; realizando además un proceso de triangulación entre la experiencia contada por éstos, las inferencias e interpretaciones de las investigadoras y lo que presenta la teoría al respecto.

Utilizando este referente metodológico, se desarrollarán los tres niveles de categorización propuestos por Corbin y Strauss, a saber: categorías abierta, axial y selectiva.

La codificación abierta es definida por estos autores como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (2002, p. 110). Para este momento del proceso investigativo se espera identificar las categorías que posibiliten agrupar los datos que representan el acercamiento a las experiencias de participación de los niños; para iniciar este nivel de codificación, se tomarán las notas de los diarios de campo producto de la observación participante y no participante, y las transcripciones de los conversatorios y relatos de los niños y niñas.

En el curso del primer nivel de codificación, las transcripciones de las entrevistas realizadas se analizan línea por línea para a partir de ello, descubrir las categorías que permitirán agrupar el conjunto de la información allí consignada. Cada categoría será distinguida con un nombre que la describe, el cual se colocará en el margen derecho de cada línea, frase, o párrafo transcritos; este nombre es el que se denomina código descriptivo o código abierto. De esta manera, segmentos diferentes de la transcripción quedarán vinculados entre sí a través del sistema de categorías generado (Sandoval 2002, p. 87).

Corbin y Strauss hacen uso de la expresión “códigos in vivo” para aquellos elementos o información proporcionada por los sujetos investigados, tomados tal cual como han sido enunciados por éstos, permitiendo además agruparlos para la conceptualización a partir de características comunes y significados relacionados, que aporten a la comprensión y la

construcción de sentido, el investigador también puede poner nombre a estas agrupaciones haciendo una relación con los demás elementos de la investigación (observaciones y fundamentos teóricos).

Mientras en la codificación abierta se fragmenta la información para clasificarla y categorizarla, en la axial se busca vincular las categorías y subcategorías, generando relaciones que permitan una mejor comprensión de los datos, “En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos” (Corbin y Strauss, 2002, p. 135); así es que en este momento del análisis se espera construir relaciones a partir de elementos comunes que se identifiquen en los relatos de los niños y niñas, además de aquellos que se identifican en las notas de los diarios de campo de las investigadoras.

El tercer momento de la codificación, la cual Corbin y Strauss denominan categoría selectiva, se trabaja conformando un cuerpo teórico o dando forma a los conceptos y datos encontrados. Para este momento del análisis, se toman los diferentes elementos sobre el tema: la categorización de las tendencias encontradas en el análisis inicial en relación con los planteamientos de los autores que se vienen trabajando.

Por último, se genera un diálogo entre estos tres elementos, que se desarrollará a manera de triangulación metodológica, construyendo el cuerpo teórico del que hablan Corbin y Strauss. El cual consiste en relacionar e integrar los conceptos quitando los datos excedentes y completando aquellas categorías poco desarrolladas, a partir de un concepto central explicativo, en torno al cual se organizan las categorías, llamado por estos autores categoría central, ya que ésta “representa el

tema principal de la investigación (...) consiste en todos los productos del análisis, condensados en unas cuantas palabras que parecen explicarnos de qué trata esta investigación” (2002, p. 160), es aquella que aparece como transversal en el análisis de la información, lo cual permitirá la construcción teórica, a partir de los elementos mencionados, de lo que los niños y niñas relatan sobre sus experiencias de participación infantil, y por ende las formas como viven la participación y sus implicaciones, para una mejor comprensión de sus experiencias.

Para el análisis se tendrá en cuenta y se profundizará en las concepciones de Bolívar (2006), Bertaux (1989) y Ferrarotti (2007) que trabajan las narrativas, además de León (2006) quien realizó una investigación sobre narrativas y lectura de imágenes en niños preescolares. Esta última nos permite entender el tipo de narrativas y los recursos cognitivos (entre otros elementos) utilizados por los niños y niñas en el mismo rango de edad de la población escogida para esta investigación, aunque los elementos que se encuentran reportados por Sandra León no son objeto de indagación en la presente exploración, si es importante conocerlos para tener mayores elementos para un adecuado acercamiento y análisis de la información. Se tomará el relato en su sentido completo.

Implicaciones éticas

La actitud ética en este caso constituye una manera reflexiva y consciente de relacionarse con otros, basada en el respeto. Esta postura implica análisis y comprensión de situaciones y contextos, así como una consideración por los sujetos y los escenarios donde se desarrollan las actividades. Mantener una postura ética no sólo es importante para respetar las historias y vivencias de los

niños y niñas que participan en la investigación, también para las investigadoras que piensan sobre su propia historia y además la de estos sujetos.

A continuación se retoman algunos planteamientos de Lansdown sobre participación infantil que serán aplicados como consideraciones éticas, a partir de la propuesta de RAMPS, ésta hace referencia a las rampas que usan personas en sillas de ruedas para acceder a espacios a los que antes no tenían acceso.

Reconocer los numerosos lenguajes verbales y visuales de los niños, que les permiten expresarse a su manera.

Atribuir espacio a la documentación y a la retroalimentación, a fin de que los niños pequeños tengan pruebas tangibles de que sus opiniones han sido apreciadas.

Manejar adecuadamente el tiempo, asegurándose de que buena parte de él se dedique a brindar a los niños información pertinente, que tenga sentido y se concentre en lo que ellos desean saber.

Permitir que los niños puedan realmente elegir si participan o no.

Sostener la aplicación de una práctica reflexiva, para garantizar que las interpretaciones se puedan verificar y que la escucha se convierta solamente en el primer paso hacia la conquista de una comprensión más profunda (Lansdown, 2005 p.15).

Las perspectivas de los niños y niñas serán respetadas y consideradas en todo momento, por lo cual los consentimientos informados serán firmados tanto por los padres o acudientes como por los niños y niñas, y en el caso de estos últimos deben ser elaborados de acuerdo a su nivel de

comprensión, de igual forma la señal de aceptación será su “firma”, huella o símbolo que los represente. Los padres de los niños y niñas serán informados del proceso investigativo y la metodología que se utilizará.

Así mismo, durante todo el proceso de investigación el uso del lenguaje debe ser acorde al nivel y comprensión del momento de desarrollo de los niños y niñas. Se jugará y se utilizarán estrategias de expresión artística con ellos porque este elemento es fundamental en su momento del ciclo vital.

Se preservará la identidad y el rostro de los niños y niñas, o en caso de ser necesario, se solicitará a los padres y a los mismos niños y niñas su autorización para divulgarlos. De esta manera la investigación garantiza el anonimato de los participantes y el respeto por la dignidad y la privacidad; el investigador se compromete a no informar en sus publicaciones, ninguno de los nombres de los participantes ni otra información que permitiese su identificación.

En congruencia con lo planteado, se promueve la participación de los niños y niñas durante la investigación, por lo que se tendrá una posición de escucha permanente hacia ellos y ellas, lo cual constituye un aporte ético de la propuesta, que consiste en el reconocimiento que se hace de la posibilidad de relatar su propia experiencia. No obstante, los sujetos de la investigación tienen derecho a la no-participación, al estar informados del procedimiento, tienen plena libertad para abstenerse de responder total o parcialmente las preguntas que le sean formuladas y a prescindir de su colaboración en los encuentros, cuando así lo consideren.

Los participantes podrán solicitar la información que consideren necesaria con relación a los propósitos, procedimientos, instrumentos de recopilación de datos y la socialización de la investigación, cuando lo estimen conveniente. La devolución de los resultados será presentada por escrito a las instituciones participantes para que sean conocidos por la comunidad, igualmente se generará un encuentro para socializar a los niños y las niñas los resultados, aprendizajes y agradecimientos.

Los fines de la presente investigación son eminentemente académicos y profesionales y no tienen ninguna pretensión económica. Por tal motivo la colaboración de los participantes en ella es totalmente voluntaria y no tiene ningún tipo de contraprestación económica ni de otra índole.

Resultados /Productos esperados y potenciales beneficiarios

Tabla 2.5.1 Generación de nuevo conocimiento

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Un artículo de resultados de investigación.	Artículo terminado y aprobado.	La comunidad científica
Propuesta educativa para promover la participación de los niños y niñas desde la primera infancia con las familias de la Institución Educativa Josefa Campos.	Propuesta terminada y aprobada.	La comunidad científica La comunidad educativa de la Institución.
Tres artículos conceptuales	Artículos construidos y aprobados: 1. Experiencia de participación desde la primera infancia. 2. La participación como reconocimiento de sí y del otro.	La comunidad científica Las instituciones educativas Padres y madres de familia de la Institución Educativa Josefa Campos. Los programas de atención en primera infancia Los niños y las niñas.

	3. La formación y educación para la participación desde la primera infancia.	
--	--	--

Tabla 2.5.2 Fortalecimiento de la comunidad científica

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Fortalecimiento teórico a la línea de investigación “Familia crianza y desarrollo” en lo referente a la participación en primera infancia.	Aportes durante los talleres de línea. Presentación de avances y resultados en los simposios de investigación.	La comunidad científica
La participación de los niños y las niñas en el proceso de la investigación a través de los relatos de su experiencia.	La participación activa de los niños y niñas, y los aportes que hacen durante la investigación.	Los niños y las niñas participantes. La comunidad educativa. Mesa de trabajo de Primera Infancia en Bello.

Tabla 2.6 Impactos esperados a partir del uso de los resultados (máximo 500 palabras):

Impacto esperado	Plazo (años) después de finalizado el proyecto: corto (1-4), mediano (5-9), largo (10 o más)	Indicador verificable	Supuestos
En relación con institución, el inicio de estrategias que promuevan la participación de la primera infancia.	Corto		
Implementación de estrategias a partir de la mesa de trabajo en primera infancia en Bello.	Mediano		

Cronograma de actividades:

Actividades	CRONOGRAMA											
	EN	FE	MA	AB	MY	JN	JL	AG	SP	OC	NV	D
Revisión de antecedentes y referentes teóricos de la investigación.	✓											
Construcción teórico – metodológica.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
Entrega del anteproyecto.	✓											
Construcción de instrumentos	✓	✓										
Aplicación de instrumentos y recolección de información		✓	✓	✓								
Análisis de la información			✓	✓	✓	✓						
Interpretación de los resultados, preparación de artículo de resultados de la investigación y elaboración de conclusiones.			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, A; Pineda, N; Herrera y J; Garzón. (2004). Informe revisión de las experiencias y estrategias de participación infantil. Recuperado de http://primerainfancialac.org/docs/4/Recursos-ad-modulo_4/4.%20DOCUMENTO%20%20PARTICIPACION%20INFANTIL.pdf
- Argos, J; Ezquerro, M y Castro, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3988Argos.pdf>
- Asociación Los Glayus. (2011). Participación Infantil en Asturias Los niños y las niñas opinan sobre sus derechos. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfanciadeasturias.es/forumunicipal/wpcontent/uploads/2012/07/DUDI-2011.pdf>
- Berger, P y Luckman, T. (2003). *La Construcción Social de la Realidad*. Argentina: Amorrortu
- Bertaux, D. *Los Relatos de Vida en el Análisis Social*. En: Aceves, Jorge (compilador). Historia oral. Parte II: Los conceptos, los métodos. Instituto Mora-UAM. México. pp. 136-148. Publicado en Historia y Fuente Oral, núm. 1, 1989, Barcelona, pp. 87-96. // www.cholonautas.edu.pe
- _____. *El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades*. (1999) Propositiones 29, marzo <http://preval.org/files/14BERTAU.pdf>
- Bolívar, A y Domingo, J. (2006, Septiembre). *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*. FORUM: QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH. Volumen 7, No. 4, Art. 12.
- Cofré, J. (2011). Participación infantil: su discurso y ejercicio en la familia y la escuela (Tesis para optar título de asistente social universidad academia de humanismo cristiano. Trabajo social) Venezuela. Recuperado de bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/123456789/213/1/Tesis.pdf
- Consejo de la juventud de España. (2003). CONFANCIA: Con voz. 6 años de trabajo sobre participación infantil en organizaciones juveniles. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/polinfan/2010/area-lectura/mod-1/confancia.pdf>
- Corbin, J y Strauss, A. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Cussianovich, A. (2005, Noviembre) Participación ciudadana de la infancia desde el paradigma del protagonismo. Recuperado de http://www.crin.org/dogs/Perú_Congress_IFJANT_Alejandro_Cussianovich.doc
- Díaz, S. (2010, Julio - Diciembre). Participar como niña o niño en el mundo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol 8, N°. 2. p. 1149-1157

Ferrarotti, F. (2007, mayo – agosto). Las historias de vida como método. *Convergencia*, vol. 14, número 044. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México Página 15 - 40. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/105/10504402.pdf>

Galeano, M. (2011). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo editorial universidad Eafit. Medellín, Colombia.

_____. (2013). Seminario la construcción de los datos en la investigación en ciencias sociales. Módulo CINDE, Universidad de Manizales. Sabaneta. Colombia.

García; González; Quiroz; Velásquez; Ghiso, (2002) *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. FUNLAM. Medellín. Colombia.

Gómez, M y Zanabria, M. (2009). *INFANCIA Y PARTICIPACIÓN INFANTIL. La situación de los niños que viven en internamiento en una Casa Hogar de la Ciudad de México*. México. En *Niñez y Juventud Latinoamericanas. Experiencias de relacionamiento y acción colectiva*. Recuperado de http://www.uam.mx/cdi/pdf/redes/ninez_juventud_lat.pdf

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: Gente Nueva Unicef.

Hernández, L; García, L; Vélez, A y Estrada A. (2009). *El juego como mediación para la construcción de ciudadanía política*. CINDE, Universidad de Manizales. Sabaneta. Colombia.

Hojholt, Ch. (2005). El desarrollo infantil a través de sus contextos sociales. *Psicología y ciencia social*. vol 7. Número 1-2. Universidad Autónoma de México. México. Recuperado en redalyc.uaemex.mx/pdf/314/31470203.pdf

Jiménez, A; Londoño P. y Rintá M. (2010). *Representaciones e interacciones pedagógicas de agentes educativos, en torno a la manera en que se puede hacer efectivo el derecho a la participación de los niños y niñas de primera infancia*. Universidad Pedagógica Nacional y CINDE. Bogotá, Colombia.

Lansdown, Gerison. (2004, Noviembre). La participación y los niños más pequeños. En: espacio para la infancia. N°22.

_____. (2005, Mayo). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano*. Fundación Bernard Van Leer. 36. 1 - 46.

León, S. (2006) Narrativas orales y lectura de imágenes en niños pre-escolares. En: *Pensamiento Psicológico*, julio-diciembre, 2006/vol. 2, número 007. Pontificia Universidad Javeriana. Cali, Colombia. Pp.113-131. <http://redalyc.uaemex.mx>

Ligero, J y Martínez, M. (2003) Familia, infancia y derechos una mirada cualitativa desde la percepción adulta. PORTULARIA, *Revista de Trabajo Social*, vol.3, (49-65) Universidad de Huelva. Madrid. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/150/b15148191.pdf?sequence=1>

Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de Ciudadanía en la Primera Infancia. Tomado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6.De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadania-en-la-Primera-Infancia.pdf>

Luna, M. (2010). Módulo 2 Investigación Comprensiva: Implicaciones Metodológicas. Convenio Universidad de Manizales - CINDE Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Medellín.

Maiztegui, C. (2007). La Participación como una Opción Transformadora en los Procesos de Educación Ciudadana. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 5. N°. 4 p.144-160.

Mella, O. (1998). Naturaleza y orientaciones Teórico-metodológicas de la Investigación cualitativa. Recuperado el 3 de Febrero de 2009, en <http://www.epiclin.unicauca.edu.co/archivos/Naturaleza%20de%20la%20Investigacion%20cualitativa.pdf>.

Novella, A. (2011). La participación infantil Concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. XII congreso internacional de *Teoría de la Educación*

Restrepo, H; Quiroz, I; Ramírez G y Mendoza, Y (2009). *Familias que aman bebés que participan. Concepciones y prácticas sobre participación de los niños y niñas durante el primer año de vida*. CINDE, Universidad de Manizales. Sabaneta. Colombia.

Sandoval, C. (2002). Investigación Cualitativa. Módulo 4. Programa de Especialización en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Bogotá: Icfes.

Schutz, A. (2001). *El problema de la Realidad Social*. Buenos Aires: Amorrortu. p. 35- 142.

_____. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.

_____. Y Luckmann (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.

Trilla, J y Novella, A. (2001, Mayo-Agosto). Educación y participación social de la infancia. *Revista iberoamericana de educación*, N° 26, p. 137-166.

Unicef España. (2012). *Calidad de Vida y Bienestar Subjetivo Infantil en España ¿QUÉ AFECTA AL BIENESTAR DE NIÑOS y niñas de 1º de ESO en España?* España. Recuperado de [http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Bienestar Infantil Subjetivo.pdf](http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Bienestar%20Infantil%20Subjetivo.pdf)

INFORME TÉCNICO
LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS CUENTAN SUS EXPERIENCIAS DE
PARTICIPACIÓN

POR

Yazmi Lorena Franco Durango

Kelly Maritza Herrera Jiménez

María Isabel Rojas Solano

ASESORA

Diana María González Bedoya

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CONVENIO CINDE UNIVERSIDAD DE MANIZALEZ

UMZ18

2015

ÍNDICE

Contenido	
<u>1.</u>	<u>RESUMEN TÉCNICO</u> 57
<u>1.1.</u>	<u>Descripción del problema:</u> 57
<u>1.2.</u>	<u>Ruta conceptual</u> 61
<u>1.3.</u>	<u>Presupuestos epistemológicos</u> 66
<u>1.4.</u>	<u>Metodología utilizada en la generación de la información.</u> 67
<u>1.5.</u>	<u>Proceso de análisis de información</u> 69
<u>2.</u>	<u>PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES:</u> 70
<u>3.</u>	<u>PRODUCTOS GENERADOS</u> 73
<u>3.1.</u>	<u>Publicaciones</u> 73
<u>3.2.</u>	<u>Diseminación:</u> 74
<u>3.3.</u>	<u>Aplicaciones para el desarrollo:</u> 74
<u>4.</u>	<u>BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA</u> 76
<u>5.</u>	<u>ANEXOS:</u> 81

1. RESUMEN TÉCNICO

1.1.Descripción del problema:

La participación infantil es un tema que ha surgido a partir de cambios en el pensamiento social. Reconocer a los niños y niñas el derecho a ser escuchados y tenidos en cuenta, ha generado rupturas en los paradigmas frente a la noción de infancia, al desarrollo y el ejercicio de los derechos y deberes de ellos, como sujetos. Igualmente, las figuras significativas que orientan a los niños y las niñas empiezan, a inquietarse por las oportunidades para promover la participación en los escenarios de socialización como la familia y la escuela. Ahora bien, centrar la atención en niños y niñas de 5 años, implica un esfuerzo mayor en la reflexión sobre las posibilidades reales que tienen para participar de forma activa en sus contextos cotidianos, por la exclusión de la que han sido objeto por años.

Los niños y las niñas se encuentran con la barrera del mundo adulto; un mundo que considera tener el saber frente al bienestar infantil, lo que abre interrogantes en relación con la participación de los niños y niñas desde la primera infancia: ¿cómo es la participación de los niños y las niñas en su proceso de socialización?, ¿en la crianza y en la escuela, se favorece o no la participación de los niños y las niñas?, ¿pueden distinguirse niveles o formas de participación en las prácticas de crianza y prácticas educativas en niños y niñas?, ¿el vínculo afectivo con las personas significativas en la familia y en la escuela favorece la participación del niño y la niña?, ¿La participación de los niños y las niñas desde la primera infancia es importante para su constitución como un sujeto político? La búsqueda de antecedentes y los referentes conceptuales iniciales, permitieron resolver algunas de estas preguntas y orientaron la construcción de la pregunta final de investigación.

En la búsqueda de antecedentes se utilizaron categorías como: participación infantil, participación de los niños en la familia, participación de los niños en la escuela, experiencias de participación infantil, experiencias de participación en primera infancia, escuchando la voz de los niños y participación infantil desde la perspectiva de los niños. Se seleccionan investigaciones, ponencias e informes de investigación elaborados a partir del año 2003. En total se rastrearon 33 investigaciones: 6 Colombianas, 7 Españolas, 14 Suramericanas y 6 Centroamericanas (ver proyecto). Se realizó una categorización identificando 5 líneas que posibilitaron un mapeo general del problema así:

Un recorrido por la legislación que plantea el derecho a la participación infantil. A nivel internacional, la Declaración de Ginebra (1923) establece que los niños tienen derecho a disponer de los medios necesarios para su desarrollo integral y asistencia especial en situaciones de riesgo. En 1948, la Declaración de los Derechos Humanos diferencia la población infantil de la población adulta, y plantea el derecho de la infancia a recibir cuidados especiales. En la Declaración sobre los Derechos del Niño (1959) se especifica el derecho a la protección, cuidados antes y después del nacimiento, y la importancia de la educación y la salud. La Declaración sobre el Derecho al Desarrollo (ONU, 1986) los reconoce sujetos de derechos, actores activos y con libertad de expresión capaces de ejercer el derecho a la Participación. En 1989 la Convención sobre los Derechos del Niño, en los artículos 12, 13, 14, 15, 17, 30, 31 expresa las diversas formas de ejercer el derecho a la Participación de los niños. Finalmente, haciendo énfasis en la primera infancia, se encuentra la Observación General N° 7 Realización de los derechos del niño en la primera infancia (2005), en la que se apunta al “reconocimiento de que los niños pequeños son

portadores de todos los derechos consagrados en la Convención y que la primera infancia es un período esencial para la realización de estos derechos” (UNICEF, 2006, p.71).

En el contexto nacional, la Constitución Política de Colombia (1991, Art 44) es el primer referente que enuncia el derecho a la libre expresión como uno de los derechos fundamentales de los colombianos. Con la Ley de Infancia y Adolescencia (2006) se reconoce explícitamente el derecho de los niños, niñas y adolescentes a la participación en escenarios familiares, públicos e institucionales (Art 31 y 32), se responsabiliza al Estado y a la sociedad de propiciarles una participación activa, y de igual manera se les otorga el derecho a asociarse con fines sociales o recreativos.

La participación de los niños y las niñas en diversos espacios de actuación: la escucha y el diálogo con los niños y las niñas en la relación con adultos y pares son indispensables para promover, garantizar y generar posibilidades de participación en contextos como el sistema de protección, en los escenarios públicos, en el uso del tiempo libre y la recreación, reconociendo que las expresiones, opiniones y pensamientos sobre lo que les afecta, incide en las decisiones que se toman en estos espacios. Además, enuncian el propósito formativo que tiene esta práctica pues a participar se aprende participando, puesto que en la medida en que dialogan, acuerdan, solucionan problemas van creando sus propias opiniones e ideas de participación.

En la línea de **la participación infantil en escenarios públicos**, se hallaron investigaciones y sistematizaciones de experiencias llevadas a cabo por organizaciones infantiles o juveniles, que han creado estrategias para promover la participación de niños, niñas y jóvenes

en los espacios públicos. Encontrándose que, son los mismos niños quienes relatan sus experiencias en estos programas. Además, engrosan la categoría de participación infantil los conceptos-acciones de: “dar voz”, tomar decisiones, escuchar e incluir. A nivel metodológico y de consideraciones éticas, se resalta el tener en cuenta el momento evolutivo de los niños y niñas así como el uso del lenguaje, palabras y acciones, de acuerdo a las condiciones de quienes participan en las investigaciones.

En relación con **La participación de los niños y las niñas en la familia**, los antecedentes aportan una mirada sobre la participación infantil exclusivamente desde la perspectiva adulta, lo que posibilita conocer un poco las condiciones que ofrecen las figuras significativas para que los niños y niñas puedan participar en el escenario familiar. Estas investigaciones aportaron metodológicamente desde el uso de la palabra y la conversación para dar cuenta de la experiencia.

Finalmente, las investigaciones sobre **La participación de los niños y las niñas en la escuela**, aportaron una mirada del juego como estrategia metodológica, pero sobre todo como elemento de socialización que promueve el protagonismo en los niños y niñas y facilita la comprensión de su mundo. Se destacan la importancia de tener en cuenta la “voz” de los niños y niñas, y prestar especial atención a la relación participación y desarrollo infantil.

De las investigaciones sobre la participación infantil revisadas, fueron pocas las elaboradas desde la perspectiva de los niños y niñas, y menos aún en primera infancia; por lo cual se consideró un aporte significativo de esta investigación el dar respuesta a la siguiente pregunta: **¿Cuáles**

experiencias de participación se pueden comprender a partir de lo que relatan los niños y las niñas de primera infancia en la familia y la escuela?

Para responderla se propuso el objetivo general Reconocer y Comprender en los relatos de dos niños y dos niñas de cinco años, del grado preescolar de la Institución Educativa Josefa Campos del municipio de Bello, las experiencias de Participación que identifican en las interacciones con personas significativas en la familia y la escuela; y dar lugar a otras significaciones sobre la participación como una práctica y un derecho vivido desde la primera infancia en ambos escenarios.

Sobre este último aspecto es necesario anotar que, inicialmente se propuso en el proyecto de investigación dar lugar a nuevas significaciones, pero esto cambió ya que lo que se pretendía era dar cuenta de esas otras significaciones que existen en los niños y las niñas respecto a su propia experiencia de participación, y no incidir en su proceso de comprensión y significación durante el proceso de investigación.

1.2. Ruta conceptual

La ruta conceptual inicial de esta investigación se construyó a partir de las siguientes categorías: *Participación en niños y niñas de cinco años; La familia y la escuela: escenarios de socialización para la participación y, Experiencias de participación de los niños y las niñas en la vida cotidiana de la familia y la escuela.* Para ello se retomaron autores reconocidos por sus aportes en el tema, tales como: Hart, Cussíanovich, Novella y Lansdown para la primera categoría; Berger y Luckmann en la segunda categoría; y Schütz, en la tercera categoría.

La categoría “Participación en niños y niñas de cinco años” se entiende como un proceso que tiene que ver con la formación de la autonomía, el reconocerse y ser reconocido, la responsabilidad y el sentido de pertenencia, que posibilitan el desarrollo de las diferentes capacidades como: el criterio para tomar decisiones, elegir, proponer e incidir. Igualmente, el sentirse partícipes, permite que los niños y niñas de cinco años se sientan constructores de sus propias vidas y de un colectivo. En la construcción de este referente, se hizo especial énfasis en los planteamientos de Lansdown (2004 y 2005), ya que sus aportes están relacionados con el proceso de desarrollo de los niños y niñas en primera infancia, y las diversas capacidades que se fortalecen en los procesos de participación que propone. Igualmente, se retoma a Novella desde su enfoque multidimensional de la participación y sus ideas sobre los aspectos emocionales implicados en la participación de los niños y niñas, como lo son el fortalecimiento de la autonomía, el sentirse parte de, reconocidos y tenidos en cuenta.

La segunda categoría, “La familia y la escuela: escenarios de socialización para la participación”, se enriquece con los aportes de Berger y Luckmann sobre el concepto de socialización. “El individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad” (2003, p.162), a través del proceso de socialización es que se induce al individuo que nace a participar en la dialéctica de la sociedad. Por lo tanto, la socialización es un proceso permanente en el transcurso de la vida y depende de las interacciones cotidianas entre los sujetos. En términos de los autores, se define como un proceso en el que se realiza “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él” (p. 166).

Estos autores dividen la socialización en dos subtipos: la socialización primaria y la socialización secundaria, y aunque plantean que la socialización primaria es la más importante para el individuo, también afirman que la estructura básica en la socialización secundaria debe ser semejante a la primaria, en términos del vínculo que se establece con las personas significativas y figuras de autoridad. El escenario de socialización secundaria que se toma para esta investigación, es la escuela en su nivel preescolar. La socialización primaria se da en las primeras etapas de la niñez, por ende, su escenario privilegiado es la familia. Allí se le permite al niño crecer e ir formándose como sujeto en el mundo social- previamente constituido por los adultos- y por la vía del afecto y del lenguaje, se posibilita la identificación con los otros significativos, por tanto para la humanización.

El concepto de “Experiencia” fue trabajado desde los planteamientos de Alfred Schütz sobre vivencia y experiencia, la cual es comprendida como: la reflexión sobre la propia vivencia que se hace significativa en la relación pasado futuro, es decir, cuando la vivencia ha transcurrido por el reconocimiento de lo desconocido en lo conocido porque se ha experimentado antes. Cuando una vivencia se rescata de una corriente ininterrumpida de vivencias y se dirige a futuro en un acto la experiencia adquiere significado “el significado solo puede entenderse en este caso como la mirada atenta dirigida no a una vivencia que transcurre, sino que ya ha pasado” (Schutz, 1993: 82).

En la investigación se consideraron de igual forma dos perspectivas de la experiencia en torno a la participación de la primera infancia. Una de ellas se relaciona con el reconocimiento de las posibilidades que ofrecen los adultos y personas significativas, para que los niños y niñas

ejerzan su derecho a participar y adquieran las habilidades para hacerlo, en la cotidianidad y en los escenarios de la familia y la escuela. La otra se orienta a las ideas expresadas por los niños y las niñas a través de sus relatos, sobre las vivencias que son significativas para ellos en relación a las formas de participación que se erigen en los dos escenarios mencionados anteriormente, entendiendo que éstas se constituyen en una experiencia para sí mismos reflexionada como acto ocurrido (el significado que da a su propia acción en las prácticas cotidianas) y relevante para proyectarse a futuro en el mundo de la vida.

Los referentes teóricos abordados inicialmente en el proyecto, fueron profundizados por las investigadoras en tres artículos conceptuales en relación a tres categorías derivadas de la investigación (Ver artículos Conceptuales). En un artículo, “*¿Pueden los niños y niñas de 5 años dar cuenta de su experiencia?*”, se plantea el concepto de Experiencia desde los postulados teóricos de Alfred Schütz, a partir de tres premisas: la primera es que el escenario escolar y familiar son el lugar donde transcurre la vida cotidiana de los niños y niñas de primera infancia; la segunda es que la vivencia es el proceso de construcción de significado en el mundo de la vida y se vuelve experiencia cuando es reflexionada (Schütz, 1993) pero, aunque los niños no tienen la amplitud del lenguaje ni la comprensión que puede tener un adulto, ellos y ellas comparten sus vivencias y de acuerdo con su nivel de desarrollo, hacen reflexiones que van configurando su experiencia. Finalmente, se concluye que el juego deja una reflexión abierta al reconocimiento de los niños y las niñas como dignos interlocutores del mundo de la vida capaces de construir significados de manera individual y colectiva con pares o adultos.

En otro artículo: *La participación infantil como experiencia de reconocimiento desde los primeros años en la escuela*, se pretende analizar el concepto de Participación Infantil en el escenario escuela retomando los aportes de Novella, (2011), Lansdown, (2004) y Acosta, Garzón y Pineda (2004) en relación con la noción de socialización secundaria que proponen Berger y Luckmann, (2003); para comprender, cuáles son las tensiones que alberga este escenario, que promueven o no la participación de los niños y niñas de primera infancia. Así mismo, se busca mostrar la relación entre la experiencia de participación y la categoría de Reconocimiento elaborada por Axel Honneth (1999; 2010), pues se considera que las experiencias de participación desde la primera infancia generan en los sujetos autonomía, valor de sí, reconocimiento de un colectivo y que además pueden generar transformaciones en sus entornos próximos, aspectos que se encuentran relacionados con las formas de Reconocimiento propuestas por este autor.

El último artículo: *“La formación, desde y para la participación, de los niños y niñas en el nivel preescolar”*, retoma dos hallazgos de la investigación: los niños y niñas no expresan formas de participación real en la interacción con la maestra en aula, y el juego libre sigue siendo el momento propicio para que niños y niñas tengan experiencias de participación real en la interacción con sus pares. A partir de éstos, se proponen cuatro reflexiones concluyentes: una, el proceso de enseñanza aprendizaje de la participación en el nivel preescolar es un proceso recíproco entre la maestra, los niños y las niñas; dos, cuando se intencionan las prácticas pedagógicas se propician formas de participación real de los niños y niñas en un ambiente democrático en el preescolar; tres, el juego en el nivel preescolar ofrece un gran potencial para que los niños y las niñas experimenten formas de participación auténtica; cuatro, la vivencia de experiencias reales de participación promovidas en el nivel preescolar, aporta elementos para la formación humana

de los niños y niñas, a través de prácticas pedagógicas intencionadas o desde momentos de juego, como se expresó en las anteriores reflexiones.

1.3. Presupuestos epistemológicos

En la investigación “Los niños y las niñas cuentan sus experiencias de participación” se optó por el enfoque epistemológico de Investigación Comprensiva o Cualitativa, basado en los planteamientos de Luna (2010) y Galeano (2011 - 2013) que proponen un objeto de estudio desde la comprensión de los sujetos como partícipes de su propia historia y por ende del proceso investigativo.

Dentro de este enfoque se escogió el método hermenéutico, buscando la interpretación y comprensión de las experiencias que viven los niños y las niñas en la familia y en la escuela en dos sentidos: uno desde la interpretación sobre su propia historia, elaborada por los niños y niñas en la reflexión o recuperación de las vivencias que fueron significativas para ellos, y otro desde la perspectiva de las investigadoras, realizando una hermenéutica sobre los relatos de los niños y niñas, y sobre lo que observaron de las interacciones de éstos con sus personas significativas, en familia y escuela. Desde Schütz se retoma el presupuesto de un investigador dispuesto al diálogo de intersubjetividades que posibilite la comprensión de las experiencias relatadas por los niños y las niñas³

³ (Para profundizar, ver Proyecto de Investigación).

1.4. Metodología utilizada en la generación de la información.

Esta investigación fue realizada con 2 niños y 2 niñas de 5 años del grado preescolar de la Institución Educativa Josefa Campos del Municipio de Bello. La selección de los participantes se hizo de manera aleatoria dentro de un grupo del grado preescolar con niños y niñas que cumplieran con el requisito de la edad. Se invitó a los padres y madres de los niños y niñas seleccionados a una reunión informativa sobre el proceso investigativo a la cual asistieron 8 acudientes. Finalmente decidieron participar en la investigación 2 niños y 2 niñas. La razón por la cual algunos padres de familias no estuvieron dispuestos a participar en la investigación fue por el tiempo que debían invertir para acompañar a sus hijos e hijas en la realización de los encuentros. Poco tiempo después de iniciada la investigación, los padres de una de las niñas deciden retirarla, por lo cual se hizo nuevamente la elección de otra niña para reemplazarla. Finalmente, quedan en la investigación 2 niños y 2 niñas cuyas familias se muestran interesadas por el tema de la investigación y que manifiestan abiertamente inquietudes frente al tema en la crianza de sus hijos e hijas. También se tuvo en cuenta la participación de al menos una persona significativa de la familia para contextualizar el espacio familiar de los niños y las niñas.

En esta investigación fue indispensable mantener una actitud ética basada en el respeto y el reconocimiento del momento evolutivo de los niños y niñas. Sus ideas fueron respetadas y consideradas en cada encuentro, con el uso del lenguaje que fue acorde a la comprensión de los niños y niñas. Además, se utilizaron estrategias de expresión artística con ellos, porque este elemento es fundamental y atractivo para el ciclo vital.

Siendo consecuentes con el tema de la investigación, se promovió la participación activa de los niños y niñas durante todo el proceso, mediante una posición de escucha permanente y respetuosa de las investigadoras hacia ellos y ellas, lo cual constituye uno de los aportes éticos de esta investigación, en tanto se reconoce la posibilidad que tienen los niños y las niñas de relatar su propia experiencia. Los sujetos de la investigación accedieron a la información suficiente para decidir en cualquier momento abstenerse de participar cuando así lo consideraran.

Se realizaron encuentros iniciales para sensibilizar sobre el tema de la participación infantil, explicar los alcances de la investigación y las consideraciones éticas y proceder a la firma de los consentimientos informados; éstos se hicieron con los padres o acudientes (Ver anexo 2) como y los niños y niñas (Ver anexo 1). Para los niños, se elaboró una versión adaptada a su nivel de comprensión, en el cual los niños y las niñas por medio de un dibujo o la escritura de su nombre, dejaron evidencia de su disposición para participar en los diversos momentos de la investigación.

Posteriormente, se desarrollaron los encuentros con el uso de estrategias mediadoras (Ver anexo 3) para la expresión de los relatos de los niños y niñas; cada encuentro tuvo un tiempo aproximado de dos horas, pero siempre estuvo supeditado a las condiciones y necesidades de ellos y ellas (alimentación, tiempos de descanso y juego). Sus padres fueron informados en todo momento del proceso investigativo y la metodología que se utilizaría. Al finalizar del proceso de generación de la información, se realizó una actividad de cierre con los niños, niñas y sus familias. De igual manera se tiene proyectado un encuentro con los participantes de la investigación, sus familias, la maestra y los representantes de la institución, para socializar los hallazgos que se generaron de este proceso.

En relación con las técnicas implementadas, es importante aclarar que inicialmente sólo se había planeado realizar observación no participante en el escenario escolar, dando prioridad a las clases y el momento de recreo en la institución; sin embargo, en el transcurso de la investigación se identificó que, en los encuentros que se llevaban a cabo con los niños y niñas también se programaba un tiempo libre sin direccionamiento u orientación de las investigadoras, tiempo en el cual ellos y ellas tenían conversaciones y juegos que fueron observados y registrados, convirtiéndose en material valioso para el análisis (Ver anexo 3).

1.5. Proceso de análisis de información

Por tratarse de niños y niñas en primera infancia, se encontró que ellos y ellas no daban cuenta de una narrativa fluida, sino que en los diferentes encuentros contaron sus experiencias, lo que llevó a las investigadoras a relacionar fragmentos de los relatos para ser analizados teniendo en cuenta el contexto de cada niño y niña. Este proceso se basó en el método de análisis de la teoría fundamentada, que permitió hacer una categorización de la información obtenida en las técnicas de generación de información que se implementaron con los niños y niñas, siguiendo los pasos de codificación abierta, axial y selectiva, que dio como resultado la relación entre los referentes teóricos, las categorías encontradas en los relatos de los niños y niñas y la hermenéutica de las investigadoras.

El análisis detallado de los relatos con sus códigos se organizó en un mapa de significaciones (Ver anexo 7) que permitió visualizar unas tendencias y, posteriormente construir unas categorías analíticas en conversación dialéctica con los planteamientos teóricos de los diferentes autores referenciados y la interpretación de las investigadoras.

2. PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES:

Entre los principales hallazgos de esta investigación se destaca que los niños y niñas de 5 años de edad pueden dar cuenta de su experiencia de participación (ver Franco, 2015⁴), y en esta medida expresar sus formas particulares de vivenciar la participación en el escenario familiar y escolar.

Igualmente se resalta que el juego es una práctica potenciadora de habilidades y capacidades para la participación. Jugar enriquece las relaciones, y es allí donde los niños y las niñas logran fortalecer su capacidad para opinar, proponer, decidir y asumir procesos autónomos.

A partir de la investigación se encuentra que, tanto en la familia como en la escuela, existen unas intencionalidades por parte de los adultos para promover la participación, sin embargo esto no posibilita una participación auténtica, ya que estas prácticas están condicionadas al saber del adulto sobre el niño o la niña, restando reconocimiento de ellos y ellas como sujetos capaces de nombrar sus necesidades y aportar en la toma de decisiones.

Para profundizar, ver apartado: “La participación como un derecho y una práctica en la familia y en la escuela: experiencias contadas por niños y niñas de 5 años”, en el artículo de hallazgos. Además, encontrarán una descripción de cada uno de los participantes, los relatos de los niños y las niñas, y un análisis de cada uno de éstos.

⁴ Artículo conceptual: Pueden los niños y niñas de 5 años dar cuenta de su experiencia

Del análisis conceptual de uno de los artículos, se destaca que el aprendizaje y la enseñanza de la participación se dan, en la medida en que se posibilitan los espacios y las oportunidades para que la participación de los niños y niñas del nivel preescolar sea menos simbólica y no represente los intereses de las maestras. Esta se manifiesta como una participación real, de auténtica interacción y de reconocimiento, cuando el proceso de formación integral genera las condiciones para la participación de los niños y niñas en todos sus contextos y que ellos puedan incidir en sus vidas. El momento vital y el escenario de socialización, hacen del nivel preescolar, un lugar esencial para potenciar las capacidades y desarrollar las dimensiones del ser, que se van a reflejar en el continuo proceso de formación integral de los niños y las niñas; por lo tanto, es importante generar transformaciones en la posición de las maestras como facilitadoras en la promoción de las capacidades y en el diseño de ambientes más creativos para el aprendizaje de la participación (ver Rojas, 2015⁵).

Otra de las conclusiones que se desprende del análisis conceptual, es que los niños y niñas, cuando se les da la oportunidad de participar desde la primera infancia, tienen la experiencia de ser reconocidos, evidencian mayor desarrollo de la autonomía, seguridad en sí mismos y mejores formas de relacionarse con otros. Al ser tenidos en cuenta, aprenden a tener en cuenta a los otros, al ser escuchados aprenden a escuchar a los otros, de manera que se generan posiciones éticas y relaciones empáticas con los otros y con el mundo (ver Herrera, 2015⁶).

⁵ Artículo conceptual: La formación, desde y para la participación, de los niños y niñas en el nivel preescolar

⁶ artículo conceptual: La Participación Infantil Como Experiencia De Reconocimiento Desde Los Primeros Años En La Escuela

De esta investigación se destacan también aspectos metodológicos que se implementaron para mediar la expresión de los niños y niñas sobre sus experiencias. Por tratarse de sujetos en primera infancia, fue indispensable utilizar el juego, el dibujo y variados elementos simbólicos que facilitaran los acercamientos y movilizaran los relatos sobre sus vivencias. De igual manera se destaca la importancia de las consideraciones éticas, en las que se tuvo en cuenta el nivel de desarrollo de los participantes y las formas de interacción con las investigadoras, la consideración de los tiempos de tolerancia de los niños en las actividades, la claridad en el lenguaje y la motivación de los participantes. Así es como, los aspectos metodológicos y éticos constituyeron una forma de relación con los niños y niñas durante todo el proceso investigativo.

Finalmente, se recogen algunas de las preguntas que serían objeto de nuevas investigaciones o profundizaciones sobre el tema de la participación desde la primera infancia. En este punto cabe destacar que los niños y niñas no hicieron referencia a su participación en los ambientes académicos, por lo que es un aspecto que sería importante indagar a profundidad, para descartar si fue falta de interés este aspecto para los niños o si realmente es que hay pocas experiencias por contar en este aspecto.

Algunas de las preguntas que quedan abiertas a partir de la investigación son: ¿De qué manera el reconocimiento de los niños y las niñas de cinco años, como sujetos capaces de dar cuenta de su experiencia, desde sus múltiples lenguajes, es un punto de partida para posibilitar procesos de participación autónoma en sus diferentes contextos?, ¿Cuál es la incidencia actual de la maestra de primera infancia, en la formación del niño y la niña como un sujeto participativo o sujeto pasivo en el proceso de enseñanza aprendizaje?, ¿Qué incidencia tiene la actitud de la

maestra frente a la participación como un derecho y una práctica para la formación de ciudadanía, en las posibilidades que ofrece a los niños y niñas para tener experiencias reales de participación dentro y fuera del aula de clase?, ¿Qué prácticas pedagógicas implementadas por la maestra del nivel preescolar logran afianzar el ejercicio de la participación de los niños y las niñas a esta edad?

3. PRODUCTOS GENERADOS

3.1.Publicaciones

Se generaron 5 artículos como producto de esta investigación:

Artículo de Resultados “Los niños y las niñas cuentan sus Experiencias de Participación”

Artículo de Hallazgos “La participación como un derecho y una práctica en la familia y en la escuela: experiencias contadas por niños y niñas de 5 años”. En espera de revisión y publicación en las memorias de la I Bienal de Infancia y Juventud, Manizales 2014.

Artículo Conceptual “¿Pueden los niños y niñas de 5 años dar cuenta de su Experiencia?”

Autora Yazmi Lorena Franco Durango

Artículo Conceptual “La participación infantil como experiencia de reconocimiento desde los primeros años en la escuela” Autora Kelly Maritza Herrera Jiménez

Artículo Conceptual “La participación de los niños y niñas en el preescolar: una práctica pedagógica que configura la democracia” Autora María Isabel Rojas Solano

3.2. Diseminación:

Se participó en la I Bienal de Infancias y Juventudes, Manizales 2014, con la Ponencia “Los niños y las niñas cuentan sus experiencias de participación” en la cual se presentó una síntesis de los hallazgos de la investigación (Ver anexo 5).

Se llevó a cabo un encuentro para el cierre y devolución de hallazgos preliminares con los niños y niñas que participaron en la investigación y sus familias. Esta actividad se realizó el día 15 de noviembre de 2013. En éste participaron: Max acompañado por su mamá, Pandora asistió con su abuela paterna, Curiosa estuvo acompañada de su papá y su mamá y Pingüi también asistió en compañía de su papá y su mamá.

3.3. Aplicaciones para el desarrollo:

De esta investigación también se deriva la propuesta educativa: *Familias, maestros y maestras potenciadores de la participación de los niños y las niñas* tiene como objetivo promover la participación autónoma de los niños y niñas en la vida cotidiana de las familias y la escuela, generando espacios para reflexionar y re-crear prácticas de crianza y prácticas educativas con las familias, maestros y maestras de primera infancia de la institución educativa Josefa Campos del Municipio de Bello, de manera que sea un espacio propicio para la construcción conjunta de significados y de alternativas para la promoción del ejercicio de la participación infantil⁷ (ver

⁷ Se espera que el ejercicio de la participación infantil sea reconocido como una experiencia significativa para los niños y las niñas. La propuesta educativa FAMILIAS, MAESTROS Y MAESTRAS POTENCIADORES DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS tiene como objetivo promover la participación autónoma de los niños y niñas en la vida cotidiana de las familias y la escuela, generando espacios para reflexionar y re-crear prácticas de crianza y prácticas educativas con las familias, maestros y maestras de primera infancia de la institución educativa Josefa Campos del Municipio de Bello, de manera que sea un espacio propicio para la construcción conjunta de significados y de alternativas para la promoción del ejercicio de la participación infantil.

propuesta educativa: Familias, maestros y maestras potenciadores de la participación de los niños y las niñas).

4. BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

- Acosta, A; Pineda, N; Herrera y J; Garzón. (2004). Informe revisión de las experiencias y estrategias de participación infantil. Recuperado de <http://primerainfancialac.org/docs/4/Recursos-ad-modulo4/4.%20DOCUMENTO%20%20PARTICIPACION%20INFANTIL.pdf>
- Berger, P y Luckman, T. (2003). *La Construcción Social de la Realidad*. Argentina: Amorrortu
- Bertaux, D. *Los Relatos de Vida en el Análisis Social*. En: Aceves, Jorge (compilador). Historia oral. Parte II: Los conceptos, los métodos. Instituto Mora-UAM. México. pp. 136-148. Publicado en Historia y Fuente Oral, núm. 1, 1989, Barcelona, pp. 87-96. // www.cholonautas.edu.pe
- _____. *El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades*. (1999) Propositiones 29, marzo <http://preval.org/files/14BERTAU.pdf>
- Bolívar, A y Domingo, J. (2006, Septiembre). *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*. FORUM: QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH. Volumen 7, No. 4, Art. 12.
- Corbin, J y Strauss, A. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Corona. Yolanda y Morfín María. (2001). Diálogo de saberes sobre participación infantil. Universidad Autónoma Metropolitana y otros. México.
- Cussianovich, A. (2005, Noviembre) Participación ciudadana de la infancia desde el paradigma del protagonismo. Recuperado de http://www.crin.org/dogs/Perú_Congress_IFJANT_Alejandro_Cussianovich.doc
- Ferrarotti, F. (2007, mayo – agosto). Las historias de vida como método. Convergencia, vol. 14, número 044. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México Página 15 - 40. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/105/10504402.pdf>
- Flórez, R. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. Revista Educación y Pedagogía, Vol XIX, Num. 47, Enero - Abril.
- _____. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- _____. (2005). *Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- Galeano, M. (2011). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo editorial universidad Eafit. Medellín, Colombia.

- _____. (2013). Seminario: La construcción de los datos en la investigación en ciencias sociales. Módulo CINDE, Universidad de Manizales. Sabaneta. Colombia.
- García; González; Quiroz; Velásquez; Ghiso, (2002) *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. FUNLAM. Medellín. Colombia.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: Gente Nueva Unicef.
- Hernández, L; García, L; Vélez, A y Estrada A. (2009). *El juego como mediación para la construcción de ciudadanía política*. CINDE, Universidad de Manizales. Sabaneta. Colombia.
- Honneth, Axel. (1999). Reconocimiento y obligaciones morales. En: Revista Estudios Políticos N° 14, Medellín. Traducción de Francisco Cortés de Rodas.
- _____. (2005). Reconocimiento y Justicia (entrevista realizada por Francisco Cortés Rodas). En: Areté, revista de Filosofía. Vol. XVII, N° 2, pp. 273-294.
- _____. (2010). Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. Centro de Cultura Contemporánea, Barcelona. Traducción de Judith Romeu Labayen.
- _____. (2010). “La lucha por el reconocimiento debe ser considerada un fenómeno claramente diferenciado de naturaleza moral, así como una acción social” (entrevista de Daniel Gamper Sachse). Centro de cultura contemporánea, Barcelona. Traducción de Judith Romeu Labayen.
- Lansdown, Gerison. (2004, Noviembre). La participación y los niños más pequeños. En: espacio para la infancia. N°22.
- _____. (2005, Mayo). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano*. Fundación Bernard Van Leer. 36. 1 - 46.
- León, S. (2006) Narrativas orales y lectura de imágenes en niños pre-escolares. En: Pensamiento Psicológico, julio-diciembre, 2006/vol. 2, número 007. Pontificia Universidad Javeriana. Cali, Colombia. Pp.113-131. <http://redalyc.uaemex.mx>
- Ligero, J y Martínez, M. (2003) Familia, infancia y derechos una mirada cualitativa desde la percepción adulta. PORTULARIA, *Revista de Trabajo Social*, vol.3, (49-65) Universidad de Huelva. Madrid. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/150/b15148191.pdf?sequence=1>

- Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de Ciudadanía en la Primera Infancia. Tomado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6.De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadania-en-la-Primera-Infancia.pdf>
- Luna, M. (2010). Módulo 2 Investigación Comprensiva: Implicaciones Metodológicas. Convenio Universidad de Manizales - CINDE Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Medellín.
- Maiztegui, C. (2007). La Participación como una Opción Transformadora en los Procesos de Educación Ciudadana. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 5. N°. 4 p.144-160.
- Martínez, M. (2008). La participación infantil. Un ejemplo de ejercicio de ciudadanía desde la escuela los Municipios Escolares en Perú.
- MEN. (2013). Documento Guía. Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002. Tomado de: http://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/articles-328355_archivo_pdf_19_Preescolar.pdf
- Mella, O. (1998). Naturaleza y orientaciones Teórico-metodológicas de la Investigación cualitativa. Recuperado el 3 de Febrero de 2009, en <http://www.epiclin.unicauca.edu.co/archivos/Naturaleza%20de%20la%20Investigacion%20cualitativa.pdf>.
- Novella, A. (2011). La participación infantil Concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. XII congreso internacional de *Teoría de la Educación*
- Restrepo, H; Quiroz, I; Ramírez G y Mendoza, Y (2009). *Familias que aman bebés que participan. Concepciones y prácticas sobre participación de los niños y niñas durante el primer año de vida*. CINDE, Universidad de Manizales. Sabaneta. Colombia.
- Sandoval, C. (2002). Investigación Cualitativa. Módulo 4. Programa de Especialización en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Bogotá: Icfes.
- Schütz, A. (2001). El problema de la Realidad Social. Buenos Aires: Amorrortu. p. 35- 142.
- _____. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____. Y Luckmann (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Trilla, J y Novella, A. (2001, Mayo-Agosto). Educación y participación social de la infancia. *Revista iberoamericana de educación*, N° 26, p. 137-166.

Unicef España. (2012). *Calidad de Vida y Bienestar Subjetivo Infantil en España ¿QUÉ AFECTA AL BIENESTAR DE NIÑOS y niñas de 1º de ESO en España?* España. Recuperado de http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Bienestar_Infantil_Subjetivo.pdf

_____. (2005). Observación General N° 7 Realización de los derechos del niño en la primera infancia. Parte de: Observaciones generales del Comité de los Derechos del Niño. <http://www.unicef.org/ceecis/crcgencommes.pdf>

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Acosta, A; Pineda, N (2007) Ciudad y participación infantil. CINDE. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.uam.mx/cdi/partinfantil/cap6.pdf>

Alcaldía de Medellín y otros. (2006). Construyendo un observatorio de niñez: guía para la primera fase: gestión y diseño. Medellín, Colombia. Recuperado en Biblioteca Pública Piloto.

Asociación Los Glayus. (2011). Participación Infantil en Asturias Los niños y las niñas opinan sobre sus derechos. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfanciadeasturias.es/foromunicipal/wp-content/uploads/2012/07/DUDI-2011.pdf>

Bowlby, J. (1993). El vínculo afectivo. Paidós: Buenos Aires.

Cofré, J. (2011). Participación infantil: su discurso y ejercicio en la familia y la escuela (Tesis para optar título de asistente social universidad academia de humanismo cristiano. Trabajo social) Venezuela. Recuperado de bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/123456789/213/1/Tesis.pdf

Consejo de la juventud de España. (2003). CONFANCIA: Con voz. 6 años de trabajo sobre participación infantil en organizaciones juveniles. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/polinfan/2010/area-lectura/mod-1/confancia.pdf>

Deleuze, G. (1991). “Posdata sobre las sociedades de control”, en Christian Ferrer (Comp.) El lenguaje literario, T° 2, Ed. Nordan, Montevideo.

Díaz, S. (2010, Julio - Diciembre). Participar como niña o niño en el mundo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol 8, N°. 2. p. 1149-1157

Foucault, Michel (1978). Vigilar y castigar. Siglo XXI. México.

Gómez, M y Zanabria, M. (2009). Infancia y participación Infantil. *La situación de los niños que viven en internamiento en una Casa Hogar de la Ciudad de México*. México. En

- Niñez y Juventud Latinoamericanas. Experiencias de relacionamiento y acción colectiva. Recuperado de http://www.uam.mx/cdi/pdf/redes/ninez_juventud_lat.pdf
- Hojholt, Ch. (2005). El desarrollo infantil a través de sus contextos sociales. *Psicología y ciencia social*. vol 7. Número 1-2. Universidad Autónoma de México. México. Recuperado en redalyc.uaemex.mx/pdf/314/31470203.pdf
- Jiménez, A; Londoño P. y Rintá M. (2010). *Representaciones e interacciones pedagógicas de agentes educativos, en torno a la manera en que se puede hacer efectivo el derecho a la participación de los niños y niñas de primera infancia*. Universidad Pedagógica Nacional y CINDE. Bogotá, Colombia.
- Lancaster, Penny. (2000, Julio). Escuchando a los más pequeños. *Espacio para la infancia*. Fundación Bernard Van Leer. 14. 38 - 43.
- Lulo, J. (2002). La vía hermenéutica: Las ciencias sociales entre la epistemología y la ontología en: Schuster, F. (comp.) *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*. Buenos Aires. Manantial.
- Llanos, G y Valladares, P. (2007). Junta de vecinos infantil: Una experiencia de participación. Recuperado de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2007/llanos_g/sources/llanos_g.pdf
- Muñoz, S. (2007). Participación de adolescentes de comunidades urbanas pobres: el caso del grupo jóvenes de la cuadra. Recuperado de http://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/participacion/participacion_adolescentes.pdf
- Plataforma de Organizaciones de Infancia. (2009). *Derechos y libertades civiles y políticas. Participación y ciudadanía infantil*. España. Recuperado de http://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/III_conferencia_infancia.pdf
- Peñaranda, F. (2002). La educación a padres en los programas de salud desde una perspectiva de desarrollo humano. Tomado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewFile/339/205>
- Rodríguez, Loreto. (2011). *Visión del desarrollo infantil de adultos significativos de niños y niñas que asistieron a la modalidad educativa de control grupal de salud en el centro de salud familiar*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Chile, Chile.
- Sepúlveda, Cristina y Valdés, Ana María. (2008). La escuela como espacio de participación democrática. Tomado de: http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/escuela_espacio_participacion.pdf.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós. p. 101.

Tonucci, Francesco. (2009). Traducción. Blanca, José. ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia?. Tomado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3070545>

Van Dijk, S. (2005). Las voces de los niños, niñas y adolescentes sobre el impacto del proceso migratorio. Recuperado de
http://www.educatio.ugto.mx/PDFs/c_acad/configuraciones/Las_voces.pdf

Zanabria, M; Fragoso, B; Martínez, A. (2007). Experiencias de participación infantil en Tlaxcala y Ciudad de México. Desafíos y posibilidades. México. Recuperado de
http://tramas.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id_fasciculo=276

5. ANEXOS:

1. Consentimientos informados de los niños
2. Consentimientos informados de los padres
3. Técnicas e instrumentos aplicados en la investigación
4. Contextualización de las familias de los participantes
5. Certificados de participación en la I bienal de Infancias y juventudes
6. Tabla de códigos de los instrumentos utilizados
7. Mapa de significaciones

LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS CUENTAN SUS EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN⁸

Autoras: Yazmi Lorena Franco Durango, Kelly Maritza Herrera Jiménez, María Isabel Rojas Solano

Abstract

Este artículo presenta los hallazgos de la investigación cuyo tema central fue la Participación en la Primera Infancia. En ésta se reconoce a los niños y niñas como sujetos con voces propias y, capaces de dar cuenta de sus experiencias de participación en la cotidianidad. Los objetivos de la investigación fueron reconocer y comprender en los relatos de dos niños y dos niñas de cinco años, del grado preescolar de la Institución Educativa Josefa Campos del municipio de Bello, las experiencias de participación que identifican en las interacciones con sus personas significativas en la familia y la escuela; y dar lugar a otras significaciones sobre la participación como una práctica y un derecho vivido desde la primera infancia en ambos escenarios. El enfoque epistemológico fue comprensivo-hermenéutico. Para la construcción de los relatos se implementaron la observación participante, no participante y el conversatorio con los niños y niñas; y el juego de roles, el dibujo y las imágenes como estrategias mediadoras para favorecer el despliegue de su expresión verbal. El análisis de la información se basó en el método de codificación de la Teoría Fundamentada para comprender el sentido de cada uno de los relatos. En los hallazgos se resaltan primero, las prácticas que se llevan a cabo en el escenario familiar y escolar que dan a los niños y las niñas la oportunidad de participar o no, con o sin la mediación de

⁸ Investigación elaborada por: Yazmi Lorena Franco Durango, Kelly Maritza Herrera Jiménez, María Isabel Rojas Solano. Para optar al título de magíster en Educación y Desarrollo Humano, CINDE en convenio con la Universidad de Manizales.

las personas significativas. Segundo, se identificaron condiciones personales en los niños y niñas que los hace potencialmente capaces de involucrarse en la interacción con los otros, generar transformaciones importantes y ejercer su derecho a participar.

Palabras clave: Participación en Primera Infancia, Experiencia, Escenarios de Socialización, Personas Significativas, Relatos.

INTRODUCCIÓN

La investigación profundiza el tema de la participación en primera infancia, en los espacios de socialización escuela y familia, como potenciadores del ejercicio y aprendizaje de la participación como una práctica y un derecho.

Se parte del presupuesto de que los niños y las niñas tienen un lugar protagónico en el mundo (Cussiánovich, 2005), que son capaces de tomar decisiones en los asuntos que les conciernen y les afectan, que pueden opinar sobre lo que les rodea, al igual que incidir en su proceso de formación y desarrollo, transformando la visión y la actuación de los adultos. El respeto por este periodo de la vida, y la importancia de permitirles participar, es señalado desde argumentos legales y postulados teóricos de autores representativos en el tema como lo son: La convención de los derechos del niño, Novella (2011), Hart (1993), Lansdown (2004; 2005), Cussiánovich (2005) y los Lineamientos para la Participación de la Primera Infancia de la Estrategia de Cero a Siempre del 2012. Igualmente se presupone que los niños y las niñas son

capaces de dar cuenta de su historia y de su experiencia entendiéndose ésta, según Schütz, como la reflexión sobre la propia vivencia que se hace significativa en la relación pasado futuro, “La mirada reflexiva aísla una vivencia transcurrida y la constituye como significativa” (1993, p.100).

Es preciso aclarar que en este proceso con los niños y niñas, no se indagó sobre sus conceptos de participación ni de experiencia, pero sí las situaciones y relaciones en las cuales ellos sentían que eran tenidos en cuenta en ambos escenarios; y las acciones que les permiten desarrollar habilidades para la participación. De manera especial, se hizo énfasis en las voces de los participantes, quienes contaron sus experiencias y haciendo un análisis tomando en cuenta aportes de algunos teóricos, para dar respuesta a la pregunta **¿Cuáles experiencias de participación se pueden comprender a partir de lo que relatan los niños y las niñas de primera infancia en la familia y la escuela?** Indagar por las experiencias en relación con la participación, fue a la vez indagar por la intimidad, por los actos, por las emociones, por los sentimientos, que se tejen en las relaciones con las personas significativas, adultos y pares, diariamente.

Metodología: el recorrido en la comprensión de las experiencias

Esta investigación fue realizada con 2 niños y 2 niñas de 5 años del grado preescolar de la Institución Educativa Josefa Campos del Municipio de Bello. Se escogió el enfoque epistemológico de Investigación Comprensiva-hermenéutica (Luna, 2010 y Lulo, 2002), que busca la comprensión de la vivencia a través de la construcción de relatos. (Bertaux, 1989 y 1999) Las técnicas implementadas para la generación de información fueron la observación participante Guber, R. (2001), en los momentos de juego de roles; no participante, efectuada en los momentos

de clase, del juego libre o en el recreo; y los conversatorios que se realizaron a partir de las estrategias mediadoras para favorecer la expresión, como el dibujo, el juego de roles, el fotolenguaje, proyección de videos y juego libre (García; González; Quiroz; Velásquez; Ghiso, 2002) Adicionalmente se realizó una entrevista corta con cada familia en presencia de los niños y niñas, para contextualizar el escenario familiar. Debido al momento de desarrollo en el que se encuentran los niños y las niñas, no se buscó que elaboraran una narrativa completa sobre sus vivencias, sino que se retomaron fragmentos de los relatos en diferentes momentos.

El reto metodológico en esta investigación consistió no sólo en dar la voz a los niños y las niñas, sino en buscar elementos que facilitaran la expresión y la narración sobre sus experiencias de participación, por tratarse de niños y niñas en primera infancia el juego fue un elemento indispensable, ya que es su principal estrategia de socialización y de acercamiento a la comprensión de su mundo.

Se retomaron algunos planteamientos de Lansdown (2005, p.15), sobre participación infantil que se tuvieron en cuenta en las consideraciones éticas. Con los niños y niñas fue necesario una relación basada en el respeto y la escucha, y una actitud reflexiva y consciente para la comprensión de situaciones vivenciadas en la investigación y los contextos particulares de cada participante.

La sistematización y análisis de la información se basó en el método de codificación de la Teoría Fundada (Corbin, y Strauss, 2002), que permitieron la categorización de los relatos, se encontraron unas tendencias que se fueron definiendo y nutriendo con memos analíticos sobre las

vivencias y experiencias contadas en relación con la participación en la familia y la escuela, para ello se mantuvo el sentido de sus narraciones.

PRESENTACIÓN DE LOS PROTAGONISTAS

En el reto de conocer, las experiencias de participación contadas por los niños y niñas protagonistas de este proceso de investigación, presentamos un poco de la historia de Pandora, Curiosa, Max y Pingui, nombrados de esta manera para proteger sus identidades, con el nombre de personajes preferidos por ellas y ellos. A continuación presentamos las historias compartidas por sus personas significativas y seguidamente la voz de sus propios relatos⁹ y el análisis de los mismos.

RELATO DE PANDORA

Ajá! Toodo! Naada!

Esta es mi foto favorita porque mire como quedé, ¡me gusta!

Esta es la familia feliz...mi mamá, mi papá, mi hermano, mi gato y los loros. Mi mamá a mi lado y yo con colas, que me hace mi mamá. Mi hermano vive en Gómez Plata con la mamá y el papá... él tiene dos papás, el verdadero papá es el mío. En mi casa mandamos mi mamá y yo... y mi papá, yo mando en que yo quiero lavar todo, todo lo mío.

Me gusta mi familia, me gusta todo. Con mi papá me gusta jugar de todo. Mi mamá tiene que hacer toooodo en la casa, yo lavo trastos... barro y trapeo... mi mamá lava, yo lavo!, porque yo le quiero ayudar. Nos reunimos a hacer las tareas.

Salir a comprar comida es rico, porque mi mamá me deja coger las cosas. A mí no me gusta el revuelto de papa, si me lo tengo que comer me da rabia. Cuando a uno lo regañan con la boca le dicen: ¡Señorita! (señala con el índice)

Mi mejor amiga es Ana María y nadie más, ella me trata bien.

⁹ La extensión de los relatos obedece a la capacidad de expresión verbal y la cantidad de experiencias relatadas por los niños y niñas.

En la Iglesia no se puede correr porque una amiguita mía corrió y la metieron en algo oscuro. Le rezo a Dios para que no me pase nada malo, cuando estoy triste hablo con él y nadie más porque en mi casa no me dejan salir a la... a la calle, juego en la casa a la mamá y a todo.

Para ir a la iglesia mi papá dice que con falda no, solo falda larga (Curiosa: porque lo violan) sí lo pueden violar, pero con blue jean también. Mi mamá no me deja echar rubor.

Uno no se puede meter todo el día a la piscina porque te enfermas, ni tirarse de los toboganes.

Me gustaría que la clase fuera jugando con nosotros y que en la escuela hubiera muchos parquecitos y que no tuvieran fila.

EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN DE PANDORA EN LA FAMILIA Y EN LA ESCUELA

En la familia se tejen relaciones entre los niños, niñas y adultos que están mediadas por el afecto y por el poder. Estas relaciones van formando un tejido de vivencias cotidianas que posibilitan la configuración de sujetos capaces de transformar conscientemente su contexto. De ahí que, en la familia de Pandora se reconozcan personas, momentos y prácticas que van fortaleciendo sus capacidades para ejercer sus derechos, en especial el derecho a la participación.

En los relatos de Pandora, se identifica que la madre es su **persona significativa**, pues tienen una relación afectiva muy estrecha, es su principal referente de autoridad y comparten mucho tiempo juntas. En el dibujo de la familia fue la primera integrante que dibujó. Expresó formas de relación con ella en torno al cuidado y la presentación personal, que se desarrollan en medio de las labores del hogar realizadas por la señora. Por ejemplo, realiza juegos de imitación del rol de la madre manipulando los elementos de la cocina. El padre también es una persona significativa, con él hay una relación mediada a través del juego y los espacios recreativos en el tiempo libre, igualmente ocurre con su hermano mayor.

En la familia, Pandora teje otras relaciones, con sus mascotas el loro y el gato; todas mediadas por el juego como un elemento socializador que le permite fortalecer sus capacidades para el ejercicio de la participación. Finalmente hay una relación de la niña con la divinidad, establecida por las creencias religiosas de la familia, Pandora asocia a Dios con el cuidado, a él le reza para que la cuide.

La familia de Pandora es, para ella, una *familia feliz* y democrática, en su casa “*mandan todos*”, tanto Pandora como su madre y su padre tienen la posibilidad de participar y tomar la iniciativa en elecciones de juego o compra de elementos para la casa. A sí mismo, al decidir qué prácticas desea repetir de las aprendidas en el escenario familiar aparecen: lavar su propia ropa, lavar los trastes, cuando lo hace por iniciativa y por solidaridad con la madre porque ella tiene que hacer “*toodo*” en la casa. De manera que, en el verbo mandar se encuentra una forma de expresión de participación de su familia y propone y se implica en alternativas para también cuidar y ayudar a su madre.

En el escenario familiar (Berger y Luckmann, 2003), existen prácticas de crianza en las que se promueve la participación de la niña. Entre ellas se resaltan las prácticas de cuidado de la madre. Estas prácticas hacen especial énfasis en la presentación personal y la belleza de la niña; la madre ha enseñado a Pandora hábitos de cuidado de sí misma y de sus pertenencias, lo que la ayuda a reafirmar una valoración positiva de sí. Pandora los asume y los practica en la cotidianidad, mostrándose con frecuencia con una imagen impecable y estéticamente agradable en los encuentros con las investigadoras y en las clases. Cuando recibe elogios por ello, se ríe en señal de agrado por el reconocimiento que se le hace.

A sus 5 años, Pandora deja ver su capacidad para identificar sus gustos y la forma en la que desea presentarse ante el mundo; va desarrollando su capacidad de elegir, cómo le gusta lucir y pide a su mamá que le haga peinados y le permita colocarse la ropa que le gusta. En correspondencia con las solicitudes de la niña, la madre ha aprendido a escuchar a su hija y a respetar su derecho a elegir cómo desea expresarse en su presentación ante los demás, requisito indispensable para el ejercicio de la participación infantil, desde los planteamientos de Corona “para que se haga valer el derecho a la participación es necesario un gran esfuerzo de educar en la escucha y el respeto a las voces infantiles por parte de las personas que viven y trabajan con niños” (2001, p.31).

Otra práctica cotidiana es el acompañamiento en la elaboración de las tareas escolares de Pandora. La niña siente esta situación como un momento familiar en el que se pide y recibe ayuda de sus padres. Se le garantiza atención, escucha, tiempo y apoyo, es un momento de encuentro en el que participan todos alrededor de su necesidad se evidencia así que:

Durante la infancia se observa una gran capacidad de relación social: niños y niñas buscan el apoyo de padres, hermanos, abuelos, compañeros, profesores y otros adultos o iguales para lograr lo que se proponen; se sumergen en redes de relación muy complejas que se organizan no sólo alrededor de sus propios intereses, sino de muchos otros (Corona, 2001, p.39).

Los encuentros familiares para conversar permiten que el derecho a expresarse y a dar su opinión se entrecrucen con esta capacidad de relación social y ella intervenga para dar apoyo a sus padres:

A veces mi esposo llega y normalmente yo llego y me empieza a contar lo que le pasó en el transcurso del día en el trabajo y ella está callada. Pero cuando uno menos piensa opina: “Papi, ¿usted por qué no hace tal cosa?”, entonces a nosotros nos da risa y entonces yo le digo a él: “Uno a veces cree que habla y ellos no escuchan y mentiras que mantienen más pendiente que cualquier otra cosa”. A nosotros nos da risa de ver que ella también da su opinión.¹⁰

De igual modo, es posible identificar la capacidad para tomar decisiones en Pandora. En un conversatorio ella utiliza una foto de compras en el supermercado y cuenta que participa en esta actividad, y que la mamá le permite escoger algunos de los productos para el hogar y para ella. Como lo propone Novella “hemos de preocuparnos cómo acompañamos a los niños y a las niñas en alcanzar su autonomía” (2011, p.7), en este sentido es fundamental el acompañamiento del adulto en la construcción de esa capacidad, de manera que ellos entiendan que hay unas causas y consecuencias que considerar en el momento de tomar estas decisiones.

Respecto a las prácticas normativas en la crianza, en el tema de las sanciones y castigos, en las vivencias narradas por la niña y en las expresiones en el juego de roles, en ningún momento enuncia que con ella se utilicen castigos, incluso se sorprende cuando los compañeros usan en el juego golpes para castigar a los hijos (muñecos). Lo que sí aparece son los llamados de atención verbales, ella se refiere a estos como *regaños con la boca* como la expresión “*señorita*”. Es así que en el juego de roles, Pandora confronta a Max porque se exagera en el número de correazos (80) que le va a dar al hijo expresando: “*lo mata*”, claramente muestra que no está conforme con el maltrato físico a los niños pues esto les puede hacer daño.

¹⁰ Fragmento de entrevista a la madre de Pandora.

Es así como aparece en el relato de Pandora, el reconocimiento de otras formas de sanción diferentes al castigo físico, que posibilitan mantener la palabra como una estrategia de persuasión para que ella revise su comportamiento y decida cambiarlo. Y cuando lo expresa en el juego se percibe el reconocimiento del otro y solidaridad con una situación semejante a la vivida por ella, y a su vez la capacidad de expresar abiertamente su forma de pensar y sus opiniones ante sus pares.

En la misma vía de lo normativo, se encuentra el asunto de las prohibiciones y los límites, con los cuales los adultos pretenden garantizar el derecho a la protección pero que a su vez restringen la conducta y la expresión de la infancia. Por ejemplo: Pandora en el juego de roles asume el papel de la madre e imita comportamientos de ella como el maquillarse y salir a la calle a realizar diligencias, sin embargo, reconoce que sólo lo hace en el juego, en la vida real tiene prohibido maquillarse y también salir sola a la calle. En el primer caso porque se considera una actividad exclusiva de las mujeres adultas, aunque al observarse al espejo ve que el maquillaje resalta su belleza, y en el segundo porque le han inculcado que hay personas peligrosas en la calle. La generación de estos temores regula el comportamiento y las decisiones de Pandora, y la ayuda a formar un criterio moral sobre sus acciones, en el que la influencia de adulto es considerable.

Otras prohibiciones que aparecen en sus relatos son: “no correr en la iglesia” y no usar falda corta, porque le pueden hacer algo malo; ella refiere que a alguien más le pasó algo en la iglesia y la experiencia de ese otro ya es un referente para ella; reafirma así la intención de cuidado que le ha puesto el adulto a la prohibición. La decisión de Pandora de no usar faldas o no correr en la iglesia, en este caso está mediada por la información recibida de sus padres y por la experiencia de una niña de su misma edad con la que comparte juegos.

Tampoco puede salir a la calle a jugar, sin embargo, ella asume una actitud tranquila y busca otras formas de divertirse dentro de su casa, “jugando”. Pandora acepta las decisiones de los adultos, las prohibiciones se van interiorizando como normas, sin embargo decide qué juegos jugar en casa y resuelve su deseo y necesidad de jugar. Es más, resuelve su necesidad de socializar y hablar de sus cosas hablando con Dios porque no la dejan salir. Esto hace alusión en un primer momento a la Participación simple enunciada por Trilla y Novella (2001) ya que la niña es espectadora ante una decisión en la que no participa, y en un segundo momento se evidencia un proceso de participación autónoma en el que ella elige qué y cómo jugar.

Por otra parte, aparece la escuela como el siguiente escenario de socialización (Berger y Luckmann, 2003), donde se identifican otras formas de participación en relación con las prácticas que la maestra propicia y en la relación con los compañeros de Pandora. La relación de Pandora con su maestra se da desde las dinámicas educativas propuestas por ella, como la revisión de cuadernos, y asignación y seguimiento de actividades en clase. Pandora se caracteriza por seguir siempre las instrucciones de las maestras, es una niña que sobresale por su comprensión académica, en clase es una de las primeras en terminar los ejercicios. Desde el punto de vista de la niña los procesos en la escuela se deberían dar por parte de la maestra, desde el juego y la relación cercana con los niños “*jugando con nosotros*”. Esta expresión da cuenta de la capacidad que tiene Pandora para tomar parte en asuntos que la afectan en el contexto escolar, tiene opiniones como producto de sus vivencias cotidianas en la escuela, y cuenta con la capacidad para manifestarlas, como por ejemplo su demanda por una relación más cercana con su profesora y aún más, una relación mediada por su práctica preferida: jugar. Otra de las sugerencias que hizo Pandora para su escuela

fue que tuviera “*muchos parquecitos*” y que no se hiciera fila para acceder a ellos. En esta medida la niña hace mención a una norma que respeta pero con la cual no se encuentra a gusto.

Sin embargo en la interacción con las investigadoras Pandora buscaba la aprobación sobre los elementos que podía utilizar y desde su curiosidad e interés las consultaba para confirmar su saber sobre los objetos y su funcionalidad o sobre lo que pasaba a su alrededor. Ella identifica en los adultos una fuente de apoyo para resolver dificultades, igualmente sus pares son referente de consulta, por ejemplo en la necesidad de escribir su nombre pregunta por la letra que sigue a uno de sus compañeros, encontrando en él el apoyo para alcanzar sus objetivos.

Las prácticas participativas con los pares también se dan desde el juego. Los momentos de parque en el escenario de la escuela y el juego espontáneo generan en Pandora la posibilidad de construir juegos, y escoger roles desde sus capacidades. Éstos son momentos donde Pandora demuestra su capacidad para participar, para tomar la iniciativa, elegir juguetes y simular situaciones.

Pingui: juguemos, juguemos un juego escapando de alguien aquí, qué tal al congela hielo, al congela.

Pandora: no. Pingúi: ¿entonces a qué jugamos? Pandora: a naada... Max: Juguemos a los policías y ladrones. Pingui: sí. Pandora: yo soy la policía!¹¹

Iniciar un juego da cuenta de la claridad que se tiene para desarrollarlo y proyectarse dentro de un colectivo en un rol específico, “la **experiencia de participar** en actividades compartidas,

¹¹ ObsJL

tanto con los adultos como con sus iguales, cuando se presume que existe la capacidad de llevar a término con éxito una tarea, estimula el desarrollo del niño” (Lansdown, 2005, p. 8) Emprender juegos confiere a Pandora sentido de independencia y la construcción de acuerdos y reglas que todos asumen y respetan.

RELATO CURIOSA

¿Qué es esto? y pa' qué? qué está escribiendo?

Mi familia, yo, mamita y papito, yo soy la tía de Luciana, de Natalie, de Sofía, y de nadie más, ellas son más grandes. En la casa estoy con mi papito, mi mamita, mi hermanito Jhon Jairo trabaja con máquinas, y Esteban estudia acá. Cuando se murió mi papá estábamos muy tristes y mi mamá lloraba. No quiero estar en mi casa cuando se enferma mi papá del corazón, él se va de la casa y vuelve cuando está aliviado.

Con mi mamá estudio, mamá estudiando, papá trabajando y mamita en la casa. Cuando viene por mi ella se va primero a estudiar y.... ehhh y estudio y mi papá primero viene por mí y luego se va a trabajar y se duerme. Cuando no están dormidos si jugamos cartas, con las cartas de mi papá y las tareas?... yo solita!

Mi mamá me sirve el almuerzo, me gusta si me da huevo con arroz y almuerzo en la mesa con la mamá, el papito, la mamita, Esteban, el hermanito John Jairo.

Esteban juega en el play y yo en el computador, porque yo no sé manejar eso. Juego cuando salgo del colegio, lo que más me gusta jugar es computador todos los días cuando salgo del colegio, juego a comer porque la muchacha come, la visto bonita.

Cuando me manejo mal acá en la escuela me pega con la correa mi mamá, y está bien hecho, mi papá no me pega!. O no me dejan jugar en el computador ni salir y solo me acuesto, no me dejan jugar computador... no me dejan salir. Cuando me pegan me pongo triste, yo le digo que no me pegue, y él llama a Jennifer porque ella lo regaña.

Me cuidan cuando no me dejan salir, porque un día robaron un niño en la calle, por eso no salgo, sólo mandados y cilantro... una pastica de Knorr. Salgo con mi familia al almacén a ver cosas y a comer allá. Me gusta ir a la iglesia para rezar, para que le traiga cositas. Mi mamá me escoge la ropa, mi mamá me saca los zapatos el pantalón y la blusa.

Un amiguito que se llama Andrés y otra amiguita que se llama Nicol, Nicol un día le jaló el pelo a Andrés, y Andrés un día le pegó en la nariz y Le pegaron muy duro... la mamita

*No me gusta de la profe, ella es muy regañona, uno no juega con la profesora solo con los amiguitos
Me gusta columpiarme solita porque yo ya me sé empujar*

EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN DE CURIOSA EN LA FAMILIA Y EN LA ESCUELA

En la familia de Curiosa aparecen la madre y el padre como personas significativas que permanentemente están en función de su cuidado y desarrollo. Para ello se han generado en la cotidianidad diferentes acciones, acuerdos y prohibiciones que promueven o no la participación de la niña en el escenario familiar. En relación con el padre se observa que es su referente de autoridad, lo reconoce y lo respeta, él genera espacios para que Curiosa participe: la deja salir a la calle a jugar cuando ella lo solicita, siempre que no esté castigada y que esté bajo supervisión de sus padres, le permite usar sus juguetes en casa con libertad en términos de uso de espacio y creatividad. En cambio, la madre es referente de cuidado y compañía, y en referencia con la participación muestra mayor control con las actividades y preferencias de la niña, por ejemplo: escoge su ropa para ir a misa, sus disfraces y dirige por completo la elaboración de las tareas, por ello Curiosa expresa que intenta hacer las tareas sola cuando su mamá no está en casa, puede ser que esto aumente las posibilidades de creación de sus ideas y la posibilidad de hacerse responsable del cumplimiento de sus deberes.

Los padres promueven prácticas en las que los miembros del hogar participan, como: jugar cartas, ir a misa o rezar en casa. Esto último lo asume como una práctica de cuidado con la divinidad, en tanto le han enseñado a acudir a Dios para que la proteja y le conceda los deseos que necesita. Esta es una práctica aprendida pero ella la realiza en algunos momentos por iniciativa propia, lo que muestra una forma de participación guiada, al igual que las prácticas mencionadas anteriormente.

A su vez, Curiosa reconoce formas de castigo para las acciones que no están en consonancia con el comportamiento esperado por sus padres dentro del escenario familiar o escolar, es decir,

cuando no cumple con las normas del hogar o cuando reciben observaciones de la maestra. Entre estas formas aparece el castigo físico con la correa y la restricción de objetos y actividades que son de su interés como el computador y los juegos dentro y fuera de la casa. Estas prácticas de corrección a sus acciones son relatadas por la niña con tristeza, ya que es castigada con las cosas que la hacen feliz, expresó en diferentes conversatorios que para evitar ser castigada llora, se resiste (haciendo pataleta), sale corriendo o llama a una de sus hermanas mayores para que “regañe” a su papá y no le pegue.

Las anteriores manifestaciones de la participación de Curiosa dan cuenta de su capacidad de expresión emocional en tanto permite aflorar sentimientos de miedo, dolor, desagrado y tristeza, comunicando así a los adultos su intención de oponerse y resistirse a las acciones reguladoras de su comportamiento, lo cual genera la reflexión sobre el lugar del adulto y su capacidad para comprender el significado de las expresiones de los niños y conciliarlas con el ejercicio de su autoridad.

Por otra parte aparece también la capacidad para tomar decisiones frente a una situación que le afecta. Cuando decide llamar a su hermana mayor es porque está segura de recibir la ayuda que ella espera y esto es posible a partir de vivencias anteriores en las que ha obtenido su cometido; sin embargo, esto invita a la búsqueda de estrategias para implementar acciones correctivas con los niños y las niñas en el hogar de manera consultiva y reflexiva con ellos, que les permita ejercer su derecho a intervenir y opinar y hacer conscientes los comportamientos que la afectan y que inciden negativamente en el colectivo familiar.

En la misma vía de los límites y prohibiciones, encontramos prácticas basadas en el cuidado pero también permeadas por temores y prejuicios frente a los riesgos en los escenarios sociales, expresiones como: “las calles son peligrosas” y “hay locos en la calle que se llevan los niños”; han generado finalmente que Curiosa acepte el no salir a la calle como una forma de cuidado. Lo anterior limita procesos de socialización con sus pares y, además, no se observa que en su familia se faciliten espacios de diálogo en relación a estos temores, limitando así la posibilidad de construir estrategias de autocuidado.

En otro sentido, los espacios de diálogo también podrían permitir que los niños y las niñas expresen sus sentimientos frente a acontecimientos familiares que ponen en riesgo su sensación de protección, como en el caso de Curiosa la enfermedad de su figura significativa. La manera en que se manejan estos acontecimientos pone de manifiesto que hay momentos en los que se dificulta mantener a los niños implicados en los asuntos que les afecta, estando en contra de sus deseos y solicitudes como: visitar a su padre en la clínica y ser trasladada a otra casa con otros cuidadores. No obstante la madre comunica a Curiosa la situación real del padre, atiende sus preguntas y le informa acerca de las decisiones que va a tomar para garantizar su cuidado mientras ella se encuentra ausente, de esta manera, la hace partícipe de una situación que los afecta a todos.

En la relación de Curiosa con sus pares se observan también formas de participación que giran en torno al juego y el uso de la libertad de expresión que éste posibilita para crear sus propios juegos y recrear otros a partir de las vivencias cotidianas en el escenario familiar y escolar. En este caso la niña recrea el rol materno al jugar a “la comidita”, con el uso de accesorios. En el juego invita a su par femenino afianzando así la construcción de una identidad y de una relación

específica con el género que las hace comunes pero que a su vez las distancia en el juego, de sus pares masculinos.

Jugar es un mecanismo de relación que posibilita influenciar y convocar al otro haciendo diferentes elecciones de gustos personales ya que, “en cuanto los niños pueden, se entregan en cuerpo y alma a ese espacio que permite evocar o inventar nuevas realidades y conectar la existencia interior con la externa” (Corona, 2001, p.32). La vinculación a un juego da cuenta de gustos e intereses en relación con prácticas, materiales y escenarios para desarrollarlo, así como la elección de las personas con quién realizarlo, movilizandó la relación entre pares en la primera infancia.

El juego abre un universo de posibilidades a los niños y niñas, donde ellos pueden utilizar los elementos de su experiencia de vida, pero también pueden inventar realidades, crear, transformar reglas y formas de juego, pueden tomar sus propias decisiones y hacer que sus ideas se tengan en cuenta. Curiosa se encuentra cómoda en el juego iniciado por ella misma “*ellos quieren ir al paseo, yo no quiero*”.

En los juegos propuestos por los adultos, a partir del material destinado para ello, los niños y niñas tienen la posibilidad de inventar la forma en que utilizarán dicho material, se organizan entre ellos, construyen las reglas para desarrollarlo, así resulta el juego de “el tren” con aros llamados ula ulas. En este juego Curiosa no es aceptada por sus pares, por lo que decide convocar a otras niñas e iniciar el mismo juego.

En general, la actitud frente al juego en Curiosa fue de explorar materiales, juguetes, espacios y oportunidades; no se centra en una sola opción, inicia y pasa a otro juego con facilidad, se involucra con varios compañeros y compañeras de su aula de clase, por lo que las interacciones en este aspecto son tan efímeras como el juego, que alcanza su fin rápidamente.

Respecto a la relación con la maestra, se observa que Curiosa no hizo alusión de manera espontánea en sus relatos a la maestra del aula de clase, sólo la nombró cuando se le preguntó por ella diciendo: “es muy regañona” y que le gustaría que jugara con ella. Por lo que podría pensarse que la maestra no se ubica como una persona significativa para la niña. En las observaciones tampoco se percibió cercanía de la niña con ella, no hay una interacción afectuosa de la una con la otra. A partir de la experiencia de Curiosa se entiende que una relación tan distante entre la maestra de preescolar y la estudiante no promueve la participación en el aula con la maestra.

Curiosa no sigue todas las normas e instrucciones que da la profesora, lo cual limita su participación en las actividades de clase, sin embargo toma la iniciativa para realizar juegos y recorrer espacios dentro y fuera del aula que son de su interés. Son sus compañeras de clase quienes logran por momentos que ella se vincule a las actividades escolares.

Curiosa se evade constantemente del lugar de la clase. Al iniciar el ejercicio a ella le gusta ser la primera pero al pasar su turno se dispersa y se aparta a jugar. Algunas compañeras la invitan y ella retoma en momentos.¹²

¹² ObsD2

En su perspectiva sobre la relación con la maestra, la niña logró proponer otras formas posibles de hacer las cosas y de relacionarse con ellas, sobre cómo le gustaría que fuera la profe con ella: “*que no fuera grosera y no pelee*”, y lo que le gustaría hacer con ella: “*jugar*”, evidenciándose que el juego y el no pelear (asociado a gritos o regaños) serían las mejores formas a su parecer.

RELATO MAX

¿Y le digo por qué?

Yo no necesito ayuda. Yo ya sé montar en bicicleta sin rueditas pequeñas, porque yo ya crecí y si me ponen rueditas me da pena que me vean así tan grande y con rueditas.

Yo voy al baño solito, cuando mi mamá me va a decir que vaya a bañarme, yo voy así caminando y me baño solo y abro la canilla del baño solo. Me visto solo, a veces me ayudan porque ellos quieren, cuando me ayudan dicen, ‘yo le quiero ayudar a Max’ y me visten, porque eso es ayudar. Mi mamá me escoge la ropa, yo cojo la ropa y le muestro a mi mamá y me dice si sí o si no, sí o no sí o no.

Uyyy, cuando... cuando... cuando...cuando tenemos afán mi mamá me dice disque rapidito que ¡vaya báñese, vaya báñese! y ...y me quito la ropa y rapidito pa el baño.

Mi mamá para ir al colegio me dice rápido que ya es tarde...rápido, rápido, rápido, jabónese!, en vez de decirme así, mu, mu, mu, usted sabe que es mu, mu, mu es rápido o mo, mo, mo, es más rápido.

Yo duermo solito. No, ya no necesito compañía, ya duermo solo, ya duermo solo!. Porque si mi papá y mi mamá se acuestan en mi cama me me aplastan!

Mi casa es segura porque el techo no nos hace mojar a nosotros, el techo nos tapa la lluvia, si si si va a caer lluvia así mire, así como a llover así. En casa puedo ver tv, jugar, puedo hacer todo, y mi mamá si me dice que lave los trastos y yo lo hago por ayudar, por ayudar! lavar los platos es muy fácil...oiga!

La entrada de mi casa me gusta... le digo por qué me gusta la entrada? porque nosotros entramos a nuestra casita y nos quedamos allá todo todo el tiempo que queremos y dormimos, jugamos, contamos chistes.

Mi familia son mi papá, mi mamá y yo, con ellos voy al Poli Deportivo a jugar en el columpio, yo he jugado en todas esas partes del poli.

Con mi mamá me gusta Pintaaar, pintar...ehhh las cosas? trabajar, trabajo recogiendo todo lo que hay por ahí. ¿con mi papá? ayyyy... no le puedo contar! porque contamos chistes....los dos, yoo, yo empiezo con los chistes. No le vayan a decir a mis amigos, le digo por qué? porque si les digo a mis amigos me ponen a contar chistes también. Me ponen a remedarlos.

Yo también voy a mercar con mi mamá, noo con mi papá no!. en el éxito habían loncheras que son de pony malta o si no de alpinito, se la compra y si le compra el alpin de alpinito un muñequito sale dentro, si no tienen plata entonces no hay.

No me gustan los frijoles...porque a esos frijoles mi mamá les echa cebolla...de todo...cilantro ¡noo!, no me gustan los frijoles, la cebolla y el cilantro.... pero a mi si me gustan los frijoles es que se me olvidó la señal, la señal, la señal de mi cabeza, la que uno usa...la inteligencia...esa es la señal... todos

tenemos la señal en la cabeza. La cebolla y cilantro ahm!!! Ehhh, me la tengo que comer, así no quiera me la tengo que comer. Porque si yo no me la como... me pegan con la correa.

Cuando estoy enfermo me cuida mi mamá, tocándome o si no, le ponen un trapo helado. A mí me aplicaron una inyección aquí una vez y yo hice así (muestra fuerza en el rostro) y no lloré.

En la casa de mi abuelita y en la casa de mi tía hay el momento de jugar y el momento de comer. Quiero mucho a mi tía porrrque ella me compra todo, ella me compra todo lo mío, todo lo que digo yo, jay! yo quiero tal cosa... me compra camisa, me compra...qué más?...me compra...espero yo me pienso... me compra juguetes, me compra camisas, me compra todo!, todo lo que yo pida

Si yo me porto mal no me regalan nada, no me dejan jugar, no me dejan hacer nada. Mi tía no me regaña, me regaña mi mamá, mi papá, nadie más. Tengo una correa para portarme bien, si yo me porto mal, si yo me porto mal me pegan y si yo me porto bien no me pegan. Yo no me acuerdo de las cosas que hago yo, le digo a mi mamá que jugué con un amiguito y dejo todos los juguetes y mi mamá me regaña. Yo tengo un baúl... para mis juguetes, yo... yo a veces les voy a decir una cosa a los niños y después vuelvo y mi mamá disque venga, venga guarde todo... sabiendo que ya guardé...ya guardé...ya guardé.

Qué me da rabia?, cuando a mí me pegan, me pongo fuerte cuando a mí me pegan! ayyyy! Así, así como esto vea, así duro (muestra los músculos de su brazo derecho) toque, toque, toque, nunca me da miedo, cuando uno está con Cristo no le da miedo nada. Cuando estoy triste hablo con papito Dios, con quien más! ... con quien más? con mi papá y mi mamá.

Para salir a la calle yo le digo a mi mamá que si me deja deslizar hasta la tienda y si me deja, yo le digo que voy a jugar con mi amigo del barrio y sí me dejan.

Una vez yo estaba rodando la moto y le metí el dedo y casi me lo mocho todo.

Si uno se monta, se trepa por ahí se mataría, porque si uno se trepa por ahí se choca con una cosa así mire, tan y cae y se aporrea uno.

De la escuela no me gusta la tarea de los triángulos porque eso es así (hace con el lápiz un triángulo en el aire) es todo largo. Lo que más me gusta de la escuela es jugar, yo no juego con mi profe, la profe hace notas y yo voy a jugar. En la escuela la practicante sabe ya que nosotros necesitamos ayuda. A mí me gusta estar más afuera, fuera del salón, en el parquecito. En el descanso busco amiguitos, hoy estábamos jugando...a la bomba. ¡Le digo una cosa!, yo ya ya encontré el secreto de la escuela de niños grandes, iiifif el timbre, para que los niños salgan a jugar acá, pues... en el patio...ahh digo acá en la cancha.

En la escuela un día fuimos al batallón allá hay muchos juegos y me pintaron una camisa, y montamos en un tanque, yo fuí con mi tía Sandra.

Le digo cuál color me gusta a mí, el verde y a mí no me gusta el frío porque me congelo.

Ahh a mí me gusta que me graben, le digo por qué? porque yo tengo muchos videos en mi casa, tengo muchos videos míos.¿Le digo cuál programa me gusta a mí?... Usted por qué no lo pensó? El Disney XD. Que presenta Kick Buttowski, Ben 10.

EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN DE MAX EN LA FAMILIA Y EN LA ESCUELA

Max habló de su casa como el lugar que representa seguridad y dentro de ella resalta la presencia de sus padres y las actividades que le gusta hacer con ellos. En el escenario familiar aparecen como personas significativas para el niño: la madre, el padre, la abuela materna y las tías maternas. Todos ellos de manera directa están implicados cotidianamente en la crianza y cuidado

del niño. La madre y el padre viven con Max y son su punto de referencia para su actuación en todos sus contextos. Las tías además son reconocidas por Max como aquellas personas que lo consienten. En el ámbito del hogar el niño se reconoce como una persona importante para ellas ya que comparten con él espacios y juegos que son de su agrado.

Max reconoce sólo a su madre como cuidadora en sus momentos de enfermedad, identifica las formas de cuidado que le gustan y las que no, como las inyecciones, aunque igual parece que no logra incidir y muestra conformidad con las decisiones que toma su madre frente a las formas de cuidado y aplicación de medicamentos cuando se enferma.

En la familia de Max, los padres han instaurado unas prácticas de cuidado y unos hábitos con los que pretenden garantizar bienestar y un adecuado desarrollo a su hijo. En cuanto a los hábitos de higiene, Max tiene una rutina diaria que cumple entendiendo el sentido de la misma. El baño, por ejemplo, es una actividad que ha aprendido a hacer solo, recibiendo la orden y supervisión de la mamá quien le solicita diariamente que lo haga rápido. Desde el sentir de Max, surgen propuestas, otras maneras en las que se le pueden pedir hacer las cosas, *“en vez de decirme mu, mu, mu, usted sabe que es mu, mu, mu es rápido o mo, mo, mo, es más rápido”*. Esto confirma que los niños tienen opiniones sobre la manera en que se refieren a ellos y que sus solicitudes de relación están mediadas por el juego y la diversión.

Otro hábito que resalta Max en relación con las vivencias en la familia, es el hecho de dormir solo. Además de ser un hábito que sus padres han formado, el niño lo percibe como un logro a su edad, lo cual da cuenta de su autonomía en relación con los padres, *“porque si mi papá*

y mi mamá se acuestan en mi cama me me aplastan!” Además, con esta expresión Max da luces de una noción de autocuidado o bien de la idea transmitida por los padres, que él asume como necesaria para su cuidado y supervivencia.

Cuando se le preguntó a Max por sus emociones y con quién las comparte dentro de la familia, el niño manifiesta que la “persona” con quien habla es “Dios”. Para Max, Dios es también una persona significativa en su familia, además de ser una creencia religiosa inculcada por sus padres, es una opción personal contar con él en los momentos de tristeza. Es así que en varios momentos Max hace referencia a Dios como el que orienta sus acciones y lo ayuda en momentos difíciles, así como un referente de cuidado y protección.

Max replica la experiencia de ser cuidado, en el cuidado que brinda a otros. Su madre, trabaja como Madre Comunitaria, en la jornada contraria al colegio del niño, ella lo vincula a todas las actividades planeadas para los niños usuarios del Hogar. Lo que da a Max una experiencia de socialización desde el brindar cuidado y orientación a niños más pequeños, porque está acostumbrado a ayudar a su mamá, se evidencia que “con la ayuda de los adultos, los niños pequeños pueden desarrollar la capacidad de aceptar responsabilidades en sectores como la protección de otros niños, el suministro de cuidados y la intervención para la resolución de conflictos” (Lansdown, 2004, p.13). Son experiencias que se ven reflejadas en las prácticas de cuidado hacia los otros, Max es uno de los niños en quien constantemente se evidencia una práctica de cuidado hacia otros.

En los momentos que Max comparte con sus personas significativas se encuentra que acompaña a su madre, aunque no decide, en la compra de los alimentos. En el mercado se concentra en los objetos que son de su interés y reconoce que la mamá no siempre tiene dinero para comprárselos, el niño comprende lo que le dice su madre, ella le da la información que considera acorde al momento y la edad, para que éste se forme su opinión, los niños “necesitan información adecuada a su edad sobre la que puedan formarse dicha opinión” (Lansdown, 2004, p.11).

Igualmente comparte espacios recreativos con sus padres fuera del hogar. El niño manifiesta que va a algunos lugares con el objetivo de jugar y accede a todos los tipos de juegos. El padre representa para Max el juego, la complicidad en las actividades de su interés, con él juega en la casa y fuera de ella, con él crea objetos para la casa y juegos, con él cuenta chistes e historias, con él ve televisión. Cuando Max relata que cuenta chistes con su padre y que él es quien empieza, se puede identificar posibilidades de participación en la relación paterna, en tanto comparten una actividad “contar chistes” que le permite el uso de la palabra de igual a igual, incluso pareciera que el padre le permite iniciar el juego pero finalmente termina circulando la palabra y las ideas.

Se observa que las actividades que Max resalta que le gustan, son esas en las que se observa tanto la posibilidad, como su capacidad para participar en asuntos que son de su interés, los momentos de ocio, la construcción de elementos físicos para embellecer el hogar, y los juguetes que comparte con el papá.

Por otro lado la madre es quien representa para Max la figura de autoridad, ella es quien enuncia las normas del hogar, orienta el aprendizaje académico y enseña pautas y hábitos propios

de la cotidianidad. Sobre las normas en el hogar, se encuentra que hay aspectos que no se consultan o no se ponen a consideración del niño, pues la madre busca que la alimentación en la familia sea saludable y que lo que Max consuma cumpla con los requerimientos nutricionales necesarios (desde su experiencia como madre comunitaria), y aunque éstos no sean del agrado del niño, se los debe comer; en el juego de roles que se llevó a cabo con los participantes, Max se expresa sobre su alimentación como un deber, ya que tiene que comer los alimentos saludables que le da la mamá, de lo contrario recibirá un castigo, que en su caso es “una pela”.

Los padres de Max han instaurado en el niño una práctica normativa que es pedir permiso para realizar ciertas actividades, por ejemplo el ir a la calle. De esta manera los adultos logran tener el control de algunas de las decisiones, a veces va solo al parque que está ubicado frente a su casa, sin embargo para acceder a este beneficio debe mantener un buen comportamiento y adecuado trabajo en la escuela. Por lo tanto existen premios o reconocimientos y castigos que corresponden según sea su comportamiento. Entre los premios hay regalos como mekatos o juguetes del agrado de Max, cuando su comportamiento no es adecuado porque va en contravía de lo que le han enseñado, le pegan con correa y él ya reconoce este instrumento como una forma de castigo y el condicionante para portarse bien *“tengo una correa para portarme bien”*, aunque en ocasiones no comprende el comportamiento esperado por el adulto y por los cuales se le sanciona.

Otra de las normas en el hogar y que Max reconoce, es que debe guardar los juguetes después de jugar, pero es diferente la idea de guardar de Max a la de su mamá, *“yo... yo a veces les voy a decir una cosa a los niños y después vuelvo y mi mamá disque venga, venga guarde todo... sabiendo que ya guardé...ya guardé...ya guardé”*, como una diferencia en la percepción

del adulto y la del niño. Al respecto Lansdown plantea que, con frecuencia el significado que los niños y niñas dan a las palabras, puede diferir del que le dan los adultos (2005, p.4). En consecuencia, los espacios de diálogo donde se enuncien diferentes puntos de vista o comprensión que tienen los niños y niñas de las palabras o normas pueden garantizar su participación protagónica.

Por otra parte, Max participa en las labores del hogar, la madre le ha enseñado a colaborar en la casa, sin embargo, él manifiesta que lo hace por ayudar y que son fáciles de hacer. Podría pensarse que ayudar es una forma de él sentirse parte de un colectivo en el que todos aportan. Entre las actividades compartidas con la mamá aparece también la noción de trabajo, probablemente por la colaboración que les da en el acompañamiento a los niños del hogar comunitario y por los refuerzos académicos que hace la madre con él en casa.

En el escenario escolar las personas significativas son la maestra y la practicante (maestra en formación). A la primera la reconoce como autoridad, es quién está encargada de enseñarle, impartir las normas y las sanciones, ella organiza las clases y las tareas. Por otro lado la practicante es la persona que le ayuda cuando no logra realizar las tareas del libro o las que coloca la profesora en el tablero, él incluso está seguro de que ella conoce su necesidad y por eso no requiere llamarla, él espera que ella se dirija a su puesto y le ayude. La relación de la profesora con Max se da desde la exigencia en el cumplimiento de las tareas, la obediencia a las rutinas diarias de la escuela y las normas institucionales. Sin embargo, Max marca cierta distancia con la profesora y se siente más cercano a la practicante, lo que puede deberse a la ayuda que ella le presta. Si bien es importante que el niño reconozca en el ámbito del aula personas que puedan brindarle ayuda

cuando lo necesite, la disposición pasiva y sólo receptiva del conocimiento no posibilita que el niño participe en la construcción de aprendizajes.

El respeto por el derecho del niño a participar exige un enfoque diferente. Ayudar y apoyar a los niños para que expresen los significados que todavía están buscando, estimularlos a formular preguntas, prestarles entera atención y apreciar sus puntos de vista contribuye a que los niños den sentido a sus propias experiencias y, al mismo tiempo, permite al oyente conseguir una mejor comprensión de las opiniones infantiles. Este tipo de interacción incrementa el poder de los niños, lo que da lugar a relaciones sociales inclusivas que, a su vez, son la mejor base sobre la cual promover la escucha como punto de partida para el trabajo con los niños pequeños y para el cuidado de los mismos (Lansdown, 2004, p.11).

Las actividades dirigidas, propuestas por la maestra, no logran llamar la atención de Max, a mayor despliegue de su creatividad y exigencia, él se ve más motivado cuando se le tiene en cuenta y se siente reconocido. En cambio su semblante y capacidad para proponer decae en gran manera en los ambientes dirigidos en comparación con los ambientes flexibles, sociales y de interacción con otros. Para Max las actividades difíciles son aquellas que se hacen de manera mecánica o repetitiva y que él conoce y domina, es decir, que lo que es muy sencillo es aburrido, y para él es difícil emprender algo que no implique retos. Amerita resaltar que, cuando se trata de actividades que a Max no le interesan él se resiste a hacerlas. En algunos momentos en la observación se vio que la decisión que toma el niño es contraria a la instrucción dada y a lo esperado por la maestra, expresando de esta manera su inconformidad. Lo cual muestra que los

niños “no son meros receptores pasivos de los estímulos provenientes del ambiente” (Lansdown, 2004, p.10).

Por otro lado, el juego es una actividad complementaria al estudio desde la visión del adulto pero los niños le dan mayor preferencia dentro y fuera del aula de clase. Hablan de jugar con la profe aunque no se observa que la profe juegue con ellos. Max se refiere al juego como una forma de relación de los estudiantes con la maestra desde lo que le gustaría hacer con ella, aunque aclara que el juego no es una actividad que realice con ella.

En el aula de clase hay poco reconocimiento de los intereses particulares de Max lo cual genera pocas oportunidades para la participación, sin embargo, la escuela como institución ha generado otras vivencias más significativas en la vida de Max, como las salidas pedagógicas, el uso del tiempo libre en los momentos del descanso y los descubrimientos que hace cuando explora la escuela, aspectos que sobresalen en sus relatos por el grado de emoción con que los cuenta.

El lugar preferido de Max en el escenario escolar está “*fuera del salón*”: “*el parquecito*”. Es el sitio más significativo porque le posibilita el despliegue de su creatividad, la libertad para manejar sus propias acciones en relación con los pares, con los objetos y el espacio. Max muestra un semblante diferente, más feliz y satisfecho. Estar en uno u otro ambiente condiciona su ánimo e incide en las relaciones con sus pares. En éstos se identifica que Max toma la iniciativa para buscar amigos e interactuar con ellos. De esta manera se entiende el gusto de Max por el descanso como un gusto o preferencia por lo social y el compartir con los compañeros.

En los momentos de juego Max se relaciona con sus compañeros, constantemente está proponiendo juegos y los invita a participar de éstos. Lo que pasa a su alrededor lo inquieta y es una excusa para el diálogo con las personas que le rodean, genera conversaciones y preguntas que llaman la atención de sus compañeros. Jugar es su actividad preferida, propone juegos y permite que los niños del grupo intervengan en su propuesta, también se muestra como mediador en las relaciones entre sus pares, a partir del reconocimiento de sus necesidades, gustos e intereses; un asunto que tiene que ver con la **consideración por el otro** “*Pingui se dio cuenta que él se cansa jugando así*”. En lo anterior se evidencia la capacidad que tiene para: tomar decisiones, generar acuerdos, escuchar al otro, liderar la conformación de un grupo, asumir un rol, ser mediador y desarrollar una propuesta en la que es protagonista, dando cuenta que esto genera satisfacción personal al niño.

RELATO PINGUI

Es difícil cuando uno pequeño y yo soy pequeño

Yo tengo bastante familia, pero a mí no me gusta hacer bastante, me desmolo mucho con eso. Este es mi papá... a mi mamá. Mi mamá y mi papá me cuidan, me ayudan hacer las tareas como son, pero siempre me desmolo y me ayudan hacerlas más rápido, mi papá y también mi mamá... y mi papá trabaja vendiendo computadores y tabletas nuevas.

No me gusta la comida, la comida que siempre me dan mis papás, solo me gusta el mato, y yo lavo los platos, y también muchas cosas más. Si no recojo las cosas me castigan.

Naa, no tengo, no tengo...con quién jugar, mi ...mi plima, que es grande ¡como ustedes! jugamos con tobo y con pingüino, y yo tengo pingüinos... y tengo, y tengo, tengo uno y tengo un cuartel para ellos, y le hice mucha nieve, se llama Pingüino tiene 15 años y pingüino es muy grande y yo pequeño, y yo soy pequeño y tengo pies largos, pero me crecieron cuando era pequeño y cambie de forma como una jilafa y así es como se me crecieron y ahora son así. jijijijajaja, mi pingüino tiene color morado...se lo hice cuando le eché lojo a su cuerpo y azul aquí.

Yo también me congelé cuando entro a contarle una cosa a Pingüino, y mis papás y mi mamá y mi tía nunca logran descongelarme...me sacan de la nevera...me echan agua...y se descongela hielo.

Salgo a jugar con mi mamá y mi papá, y siempre cuando veo un juego me dejan entrar, cuando no puedo, nada mirar, y me tranquilizo y cuando no tienen plata yo digo ahhhhh. Yo si fui al parquecito, pero aquí no porque me da mucho miedo, no me gustan las alturas porque soy muy pequeño. Me ayudan mi

papá y mi mamá, me acompaña al parquecito mi papá porque yo no puedo ir solo porque estoy muy pequeñito y me roban, no podemos estar en la calle solos.

Oigan! Miren! hay mucha comida aquí me la quiero comer... la pizza... el sanduche... el helado y esto...esto...esto...(señalando más comidas) y mis papás me la pueden comprar... aunque sí me gusta toda la comida que ellos hacen, me gustan los champiñones, siempre los como.

En la escuela la practicante sólo se sienta conmigo cuando necesito ayuda ... y es difícil cuando uno pequeño y yo soy pequeño, porque yo soy muy pequeño y me desmolo mucho, siempre cuando hay una tarea grande me desmolo mucho y siempre me voy y hago las tareas en casa, mientras yo hago otras cosas.

Sólo vamos al tablero cuando la profe nos dice que salgamos a hacer la letra a nosotros, pero la profe nos presta las tizas, lo podemos hacer con rojo o de otro color. Me gusta estar dentro del salón! y afuera del salón cuando estamos en el algo y estar en el parquecito... siempre cuando estamos en el algo siempre Max se quiere quedar afuera cuando la profe nos llama, a Max siempre le gusta quedarse afuera. No tengo dos mejores amigos, solo tengo a Alexander; es mi mejor amigo, tiene una cabeza como diamante como la mía, me trata...no seré tu amiguito y a mí no me gusta eso.

Voy a piscinas, sólo a unas que tienen aire, no a piscinas de agua, porque si están mucho profundas me hundo, sólo porque se me mete agua en la nariz. No me hacen fiestas porque se me explota en la cara y me gustan los payasos, pero no me gustan los que son malos. Lloro, porque no me gusta las inyecciones, pero yo sí porque no me gusta, eso me duele mucho a mí me colocaron una vacuna aquí y después aquí y lloro porque no me gusta. Recojo la basura porque las basuras no se tiran al piso.

Las mujeres necesitan los espejos y el maquillaje, los hombres se pintan las uñas de transparente, las mujeres de colores. La corbata es para los hombres, los bolsos para las mujeres, el sombrero para vaqueros.

EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN DE PINGUI EN LA FAMILIA Y EN LA ESCUELA

Para Pingui las personas significativas de su familia son su papá, su mamá y su tía, los identifica como las personas que lo cuidan y le ayudan con las tareas de la escuela. En el ámbito del hogar se generan prácticas cotidianas tales como la realización de tareas, éstas se viven en dos momentos: inicialmente el niño las realiza solo, y seguidamente sus padres revisan que estas hayan quedado “bien hechas”. Constantemente el niño se expresa desde la incapacidad para hacer estas y otras actividades que le demandan esfuerzo, anotando que él es pequeño y por ende no puede hacer las cosas bien o no tiene todas las capacidades para lograrlo en comparación con los adultos.

Inv: en tu casa te ayudan a hacer las tareas? Pingüi: no, pero me ayudan a hacer las tareas como son.

Inv: y es que tú las haces diferente? Pingüi: sí, pero siempre me desmolo y me ayudan hacerlas más rápido¹³

En relación al cuidado Pingui identifica decisiones que toman sus padres sin consultarle por su bien, como lo es aplicarle inyecciones cuando está enfermo, las cuales no puede evitar porque si no le pegan. Esta es una situación en la que el niño no participa ya que los temas de salud no suelen discutirse con él. Sin embargo, este tipo de situaciones podrían aprovecharse para generar diálogos y explicaciones a los niños sobre las decisiones que se toman y generar momentos para escuchar su sentir y punto de vista en pro del reconocimiento y respeto por las acciones que se generan sobre el cuerpo de los niños.

En su familia existe la intención de vincularlo y hacerlo partícipe en las labores del hogar, no obstante, las labores a las que se le vinculan no son del agrado de Pingui, por ejemplo: en su casa es su responsabilidad recoger los juguetes con los que juega, pero para ello demanda siempre la ayuda del adulto. Esto deviene de la percepción de vulnerabilidad e incapacidad que Pingui tiene de sí mismo “*soy muy pequeñito*”, por lo que se considera que es necesaria la presencia y acompañamiento del adulto en la valoración positiva de lo que sí puede hacer, al respecto Lansdown citando a Vigotsky expresa que “entre lo que los niños pueden conseguir con ayuda y sin ella existe una brecha, que se define como “zona de desarrollo próximo”, y es precisamente en esta zona donde tiene lugar el desarrollo cognitivo.” (2004, p.10), es decir, el niño requiere el

¹³ Pingui CvDFI

acompañamiento del adulto para brindarle seguridad y ayudarlo a descubrir las cosas que sí es capaz de hacer.

Además de sentirse pequeño, su inseguridad es reforzada por la idea de que se lo pueden robar, esta última puede estar intencionada desde la familia para generar medidas de autoprotección, en este caso se ve que entorpece su desarrollo de actividades y sentido de seguridad para intervenir e incidir en su contexto, por ello “permitir que los niños contribuyan a su propia protección les ofrece la oportunidad de examinar y comprender la naturaleza de los riesgos que deben enfrentar, y de asumir cada vez mayores responsabilidades para evitarlos” (Lansdown, 2004, p.13).

Se destaca en Pinguí su capacidad para dar cuenta de preferencias por algunos alimentos, como la pizza y el helado, que están asociados a los hábitos de alimentación de su familia. En la cotidianidad del niño es normal que se consuma comida rápida, aunque menciona que acepta otros alimentos que le preparan los padres. Sus preferencias son tenidas en cuenta por ellos en la alimentación, por ejemplo le gusta consumir “Mekato”¹⁴ en el desayuno y sus padres se lo permiten, con la intención de que su hijo sea autónomo y que se valoren las decisiones que toma. Sin embargo, hay momentos en que el resultado es un “dejar hacer” sin evaluar riesgos y beneficios, que en este caso, pueden ir en contra de la garantía del derecho a una adecuada nutrición.

¹⁴ La palabra Mekato hace referencia a alimentos empacadas como: papitas fritas, dulces etc

El artículo 12 insiste en que las opiniones de los niños sean tenidas debidamente en cuenta e influyan en las decisiones que se toman en relación con los mismos. Obviamente, esto no significa que se deba acatar cualquier cosa que un niño diga. Sí significa, sin embargo, que se tiene que prestar debida atención al punto de vista de los niños al tomar decisiones que los afectan (Lansdown, 2004, p.12).

Pingui habla en muchas oportunidades desde la imaginación, en sus relatos cuenta cosas que suceden mezcladas con otras que ve en los programas de televisión “*yo también me congeló cuando entro a contarle una cosa a pinguino, y mis padres y mi papá y mi mamá y mi tía nunca logran descongelarme...me sacan de la nevera...me echan agua...y se descongela hielo*”. La opinión de los niños y niñas es importante “el hecho de que los niños se expresan de manera diferente de los adultos no es una justificación para desecharlas” (Lansdown, 2004, p.12), por lo que hay que considerar que los relatos de Pingui parten de su experiencia y lo que es conocido por él, aunque para el adulto esto parezca incoherente. Sus relaciones están mediadas por la televisión y los juegos tecnológicos, generalmente hace referencias a los juguetes como parte de su cotidianidad, con ellos juega, habla y le hacen compañía cuando los adultos no juegan con él. Su juego se centra en la relación con objetos, ya que no comparte con pares los momentos de la cotidianidad fuera de la escuela. Además vincula estos elementos como habitantes de su casa, a éstos les asigna características de tamaño y edad desde su imaginación. “*Y yo tengo pingüinos...y tengo, y tengo, tengo uno y tengo un cuartel para ellos, y le hice mucha nieve, se llama pinguino y pingüino es muy glande y yo pequeño*”.

En el escenario escolar se observa que la relación de Pingui con su profesora se da en torno a actividades académicas propuestas y estructuradas por ella, en las cuales no se evidencia la participación del niño en la propuesta pedagógica para el desarrollo de la clase. Además resalta la distancia física entre la maestra y los estudiantes al expresar que no pueden sentarse juntos en el salón de clase. Este distanciamiento que existe entre maestra y niño, mengua las posibilidades para el diálogo y la escucha de intereses en relación al aprendizaje, lo cual invita a reflexionar en la necesidad de convocar a los niños y hacerlos partícipes en la construcción de temáticas y ejercicios a desarrollar en clase teniendo en cuenta que, en la medida en que la participación en la construcción del aprendizaje genera un fortalecimiento de la confianza y la autonomía en el desarrollo de las actividades académicas.

En otros ámbitos de la escuela, se generan propuestas por parte de los adultos desde el juego dirigido, ante los cuales Pingui siempre desea sobresalir, le gusta sentirse activo en los juegos, cuando pierde protagonismo dentro del mismo abandona la actividad, así este sea grupal, y continua en busca de su interés individual aunque sea contrario a la instrucción dada por la maestra. Desde este punto es posible afirmar que, la imagen de vulnerabilidad e incapacidad a la que constantemente hace referencia Pingui no se hace manifiesta en los momentos de juego libre.

Los niños y niñas proponen y tienen prácticas participativas en las interacciones cotidianas en el juego, dándose acá una participación recíproca, en la que todos proponen, convirtiéndose la experiencia de juego, en una construcción conjunta. En el caso de Pingui, el niño propone juegos en algunos momentos, logra acordar con sus compañeros, qué jugar y cómo hacerlo. Sus propuestas surgen de experiencias vividas, por ejemplo: la diversión que le evoca sentirse

perseguido, siendo esta una propuesta constante por parte de él *“juguemos al congela hielo”*, *“Juguemos a los policías y ladrones”*. La disposición y escucha que recibe de sus pares durante el juego, le genera tranquilidad y confianza en la relación con ellos. Es así que, con el grupo de compañeros de la investigación Pingui no presentó dificultad para manifestar sus necesidades o pensamientos a la hora de continuar un juego o cambiarlo.

Contrario a lo anterior, en los momentos del descanso y recreación en la escuela, el niño se ve solo, y cuando algún compañero se acerca a él debe asumir las condiciones de juego que Pingui plantea, de no ser así se enoja, no comparte los juguetes y rechaza a sus pares, a veces incluso agrediendo al compañero. Igualmente ocurre con los juegos que se generan en el aula de clase. En este ámbito los juguetes son un premio para quienes van terminando las tareas, y como Pingui tiende a realizarlas rápido, inicia juegos mientras sus compañeros continúan en las actividades académicas. Se evidencia en él preferencia por el juego solitario, mostrando actitudes de rechazo hacia sus pares, sin embargo, la perspectiva del niño es diferente, sus compañeros de clase no quieren jugar con él *“ellos no me dejan jugar, solo me dejan jugar en el sube y baja cuando se los pido”*. Otro aspecto que referencia el niño es que no lo tratan bien; expresa incluso que su mejor amigo de la escuela lo rechaza *“me trata...no seré tu amiguito y a mí no me gusta eso”*. Lo anterior, indica una falta de habilidades en el niño para la negociación de las reglas en el juego y construcción de acuerdos con pares, elementos importantes para el ejercicio de la participación en un colectivo.

LA PARTICIPACIÓN COMO UN DERECHO Y UNA PRÁCTICA EN LA FAMILIA Y EN LA ESCUELA: EXPERIENCIAS CONTADAS POR NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS

En este apartado se presenta la discusión final en torno al análisis de las experiencias de participación que relataron los niños y las niñas, en el que se mencionarán dos categorías: la primera de ellas hace referencia a **las prácticas de participación en las relaciones con las personas significativas¹⁵ en la familia y la escuela**, en las cuales los niños y las niñas viven experiencias de participación, estas personas son importantes para fortalecer los procesos de participación autónomos en los que cada sujeto va formando capacidades para vivir en relación con otros.

En la segunda se identifican unas condiciones de ellos que los hace potencialmente capaces de involucrarse en la interacción con los otros y de generar transformaciones importantes. Los niños y las niñas, ponen sus **capacidades** en acción y las manifiestan en todos los escenarios de su vida cotidiana, hacen parte de la constitución de su ser individual y colectivo, en palabras de Lansdown (2004) la participación fortalece capacidades como la comprensión de procesos democráticos, el autocuidado, la autonomía, independencia y adaptabilidad social.

¹⁵ Persona significativa es considerado el adulto (padre, madre o sustituto permanente) que acompaña la crianza y desarrollo de los niños y niñas. El concepto de “persona significativa” está inspirado en la Teoría del Apego, propuesta por John Bowlby (1993) y hace referencia a dos ideas centrales: la primera, es la tendencia que exhiben los seres humanos y animales a establecer lazos emocionales íntimos, con individuos determinados. Y la segunda idea, que durante la infancia, estos lazos se establecen con adultos significativos. A ellos se recurre en busca de protección, consuelo y apoyo. Si bien el concepto se refiere a personas adultas, para esta investigación se amplía la concepción hacía personas no necesariamente adultas. (Rodríguez, 2011)

Dentro de la primera categoría destacamos las **prácticas de crianza**¹⁶, que incluyen prácticas de cuidado, normatización, alimentarias, lúdicas entre otras, las cuales están mediadas por el lenguaje y el juego. En los relatos de los niños y niñas se identifican **Prácticas de cuidado** que pretenden satisfacer sus necesidades básicas; más allá de las necesidades de supervivencia, éstas trascienden a la seguridad emocional y física ayudando a controlar o a favorecer las manifestaciones afectivas, las formas de interacción responsables con los otros y con su entorno. Se observa que estas prácticas parten del reconocimiento del niño y la niña en la familia y promueven la participación, pero también pueden limitarla en nombre de los temores ante riesgos que pueden tener los niños y niñas.

En las prácticas de crianza de las familias se encuentran **prácticas normativas** que promueven o no la participación de los niños y las niñas en la vida cotidiana. La norma, limita y regula los comportamientos y actitudes de los sujetos, y ayudan a organizar la vivencia del hogar, aun cuando sean impuestas o se hayan implicado a todos en su construcción. En los relatos se observan algunas prácticas de crianza que en la generación de acuerdos, reglas y prohibiciones ubican a los niños en un lugar pasivo, los silencian y les limitan las posibilidades para decidir y enunciar sus puntos de vista, sin embargo, la acción de comunicarles y suministrarles información sobre las normas y las razones de las prohibiciones, se considera una forma inicial de participación pero que dista de las formas de participación autónoma a las que pueden llegar los niños y niñas, como lo nombra Lansdown: Procesos de participación Consultiva (2005).

¹⁶ Entendidas éstas como aquellas acciones de los adultos que mantienen los roles tradicionales de cuidado, protección y educación de los más pequeños, particularmente en lo que se refiere a la enseñanza de las pautas de socialización propias de la cultura de la familia (UNESCO, 2004, p.14)

Otro aspecto que surge en los relatos y la observación es la trasgresión de la norma. La cual puede ser vista desde dos perspectivas, una de ellas es entender la trasgresión de manera propositiva, es decir cuando un niño o una niña trasgrede la norma puede manifestar una forma diferente de querer vivir una experiencia. La otra perspectiva, es tomarla como una oportunidad para que el adulto oriente procesos de construcción de la norma con los niños y niñas, y a partir de allí facilitar la comprensión del significado de éstas y la necesidad de implicarse en su elaboración y cumplimiento.

Pasando al escenario de la Escuela, se observa que hay **Prácticas participativas que se dan en la relación con la maestra** en el preescolar. Los niños y las niñas tienen oportunidades de participación en este escenario, algunas son intencionadas por la maestra como parte de sus estrategias de enseñanza, por ejemplo: los y las implica en los actos comunitarios con textos que los niños y las niñas memorizan y repiten en público o en representaciones previamente ideadas por ella. Observándose así un tipo de participación a un nivel informativo y consultivo.

Otra práctica generada por la maestra, que posibilita la participación autónoma, es el momento del juego al terminar las tareas escolares. Es una especie de acción recíproca entre los niños y la maestra, ella reconoce su esfuerzo y les permite hacer lo que les gusta. El juego libre es el momento para crear, para transformar la realidad del aula: toman los juguetes del estante, tantos como quieran y necesiten para concretar sus ideas; convocan al compañero(a) a jugar y se evidencia la toma de decisiones e interacciones sociales complejas mediadas por sus habilidades sociales y por las normas creadas por ellos mismos para el juego. Hay momentos pedagógicos en que niños y niñas proponen alternativas diversas, tienden a transformar las prácticas de la maestra

actuando y utilizando los recursos de manera diferentes, sin consecuencias a nivel normativo y abriendo posibilidades a que tomen parte. Esta forma de participación alude a un proceso de participación autónoma desde el planteamiento de Lansdown (2005).

Las **Prácticas normativas** que se llevan a cabo en la cotidianidad de la escuela, para efectos de conservar el orden y generar la introyección de las normas en los y las estudiantes, también son prácticas que promueven o no la participación de los niños y las niñas. Cuando no se promueve su ejercicio, estas prácticas limitan las posibilidades de participación espontánea, dado que los niños y niñas obedecen de manera pasiva las instrucciones. Mientras que en otras situaciones se pretende promover la participación en la construcción de las normas en la clase, repiten, inducidos por frases de la maestra, la norma que se ha establecido en clases anteriores, lo cual se entiende como un tipo de participación simbólica según Hart, en la que aparentemente se les da la oportunidad de expresarse pero en realidad tienen poca o ninguna incidencia (1993, p.11). Respecto a las prácticas normativas, los relatos de los niños y niñas muestran pocos elementos, pero en la observación se reconoce que no hay participación en la construcción de la norma en el preescolar.

Por último, en el escenario escuela, se nombran unas **prácticas participativas con los pares** que potencian sus capacidades y habilidades en el ejercicio cotidiano de la participación, que se desarrollan fundamentalmente en los momentos de **juego libre y espontáneo** en el aula o fuera de ella, es decir, allí, donde se acaba la dirección y el control del adulto surge la espontaneidad, la imaginación, la creatividad, la capacidad transformadora provocando que emerjan los intereses, ideas y sueños de los niños y niñas, como también unos acuerdos y reglas.

El juego espontáneo posibilita procesos autónomos de participación en el que los niños y niñas “tienen el poder de emprender la acción y no se adaptan simplemente a un plan definido por los adultos. Se caracterizan por: la identificación, por parte de los niños mismos, de los temas a afrontar (...) el control del proceso por parte de los niños” (Lansdown, 2005, p.18).

Las prácticas participativas que se han mencionado entre niños y niñas con adultos y pares, posibilitan el desarrollo y fortalecimiento de **capacidades**¹⁷. Los relatos de los niños y niñas que dan cuenta de estas capacidades se han agrupado en tres grupos: **capacidad para tomar decisiones, capacidad para proponer e incidir y capacidad para cuestionar e interrogar**, pero todas son posibles gracias a la capacidad de expresión de sus opiniones acerca de su experiencia en el mundo de la vida, o en palabras de Lansdown “Los niños pequeños tienen intuiciones, opiniones, ideas y **experiencias** que son únicamente propias de ellos” (2005, p.11). Los niños y las niñas proponen formas distintas para hacer las cosas, puntos de vista diferentes a los de los adultos, otras maneras de ser o hacer. Ellos tienen la capacidad para proponer, desde su saber del mundo, lo cual da cuenta de su participación en los asuntos que les afectan.

La capacidad para **Tomar decisiones** se ve reflejada sobre tres aspectos. Los niños y niñas decidían asuntos en relación consigo mismos, en relación con el entorno más cercano y en relación a los otros que los acompañan en la cotidianidad. En el caso de Max, el niño decide sobre los juegos y juguetes que desea utilizar en los momentos libres, sólo o en compañía de padres o pares,

¹⁷ “las capacidades de los niños se deben menos a factores determinantes de índole biológica o psicológica que a las expectativas del propio contexto comunitario, social y cultural, a las decisiones en juego, a la experiencia vivencial de cada niño, al grado de apoyo brindado por los adultos y a los objetivos comúnmente asociados con la niñez” (Lansdown, 2005, p.5).

con la particularidad de que lo hace con una intencionalidad positiva y de cuidado con el otro. En cambio, Pinguí toma decisiones sobre sí mismo y en beneficio propio, por ejemplo, sobre los programas de televisión, juegos individuales, vestuario y alimentación preferida. En Pandora las decisiones tienen que ver con los juegos en casa, vestuario diario, la elección de su grupo de pares. Siempre sujetas a las pautas y normas que le han transmitido en la familia y en la escuela. Por el contrario, en Curiosa, la toma de decisiones muestra cierta trasgresión a la norma y a sobrepasar los límites con los otros, ella realiza cambios en las reglas de los juegos, se sale del salón sin autorización del adulto y guarda silencio cuando así lo prefiere.

Respecto a la capacidad para **proponer** Max plantea: juegos alternativos a los de los adultos, soluciones a conflictos entre pares y a los adultos otras formas de relacionarse con los niños y de sancionarlos. Se observa acá un nivel de participación más allá de la participación autónoma propuesta por Lansdown (2004), pues el niño no sólo toma la iniciativa sobre lo que quiere hacer y desarrolla su idea, sino que además lidera e involucra a los adultos cuestionando sus prácticas. En contraste, Pinguí no se muestra tan propositivo en la solución de conflictos interpersonales y en la búsqueda de opciones ante sus limitaciones, por el contrario prefiere aislarse haciendo alusión a la percepción de sí mismo como niño vulnerable “*no soy capaz, soy pequeño*” a pesar de proponer juegos y variantes en éstos cuando el juego le ofrece comodidad. Pandora aprovecha esta capacidad para **proponer** que el espacio recreativo permita el acceso y participación de todos los niños y niñas del preescolar: que no se hagan filas, que hayan varios parquecitos y que la maestra juegue con ellos. En Curiosa su capacidad se centra en las propuestas de juegos tanto con niños como con niñas, más allá de las propuestas de la maestra, ella busca integrarse, y se ofrece desde un rol más activo en el desarrollo de las actividades (grabar tomar fotos, proyectar en el computador). Entre ellos mismos, proponen soluciones a conflictos, enuncian

y acuerdan roles y normas que regularán la convivencia en el juego, conservando prácticas de cuidado entre ellos, por ejemplo: buscan la forma de calmar situaciones difíciles y evitan accidentes.

Por último, en el tercer grupo de capacidades aparece el **cuestionar y el interrogar**, con dos elementos fundamentales para el desarrollo de dichas capacidades, la curiosidad y el interés por el mundo que les rodea con la intención de conocerlo y de transformarlo. Se observa que Max cuestiona las acciones de los adultos que considera se pueden hacer de otra manera, por ejemplo, la madre le pide guardar los juguetes y él dice *“yo... yo a veces les voy a decir una cosa a los niños y después vuelvo y mi mamá disque venga, venga guarde todo... sabiendo que ya guardé...ya guardé...ya guardé”*. En el caso de Pingui, se pueden referir sus “pataletas” como una forma de cuestionar las decisiones de los adultos y de sus compañeros, de resistirse a las normas establecidas, de interrogar la realidad con la que no se siente conforme en el momento.

Por otro lado, la capacidad de interrogar se manifiesta en las niñas al indagar por lo que sucede con los pares, adultos cercanos y objetos. Específicamente Curiosa, pregunta por los objetos y juguetes, solicita permiso para manipularlos, vinculándose así a actividades en las que inicialmente no había sido invitada. Contrario a esto, Pandora cuestiona desde su lenguaje corporal con silencios y miradas las preguntas reiteradas que le hacen los adultos porque no logran entender sus respuestas, en otras palabras cuestiona al adulto su incapacidad para comprenderla.

CONCLUSIONES

Los niños y niñas lograron dar cuenta de su experiencia al seleccionar las vivencias más significativas en relación con el sentirse tenidos en cuenta en la familia y en la escuela. Sin embargo, sus experiencias reflejan la necesidad de ampliar la garantía del derecho a la participación más allá de lo consultivo y lo informativo, que los adultos significativos generen estrategias y espacios de promoción y desarrollo de sus capacidades, donde la voz y la incidencia de los niños y niñas logren transformaciones significativas en la familia y en la escuela que les permita ejercer su derecho a intervenir, opinar y ser protagonista de su vida.

Para hacer investigación con niños y niñas, los aspectos metodológicos están transversalizados por consideraciones éticas que tengan en cuenta el nivel de desarrollo de los participantes y las formas de interacción con las investigadoras. Es así como encontramos en el juego libre un elemento fundamental para viabilizar expresiones y acciones espontáneas, pues cuando juegan, los niños y niñas materializan la idea que tienen del mundo. Así mismo, la consideración por los tiempos, la claridad en el lenguaje y la motivación de los participantes en las actividades constituyen otros elementos indispensables a tener en cuenta en la relaciones con los niños y niñas participantes en la investigación.

El juego además de ser un elemento esencial para la socialización de los niños y niñas en primera infancia, es un ejercicio potenciador de habilidades y capacidades para la participación. Por medio de éste acceden y representa el mundo que les rodea y les genera curiosidad e interés. En el momento del juego es donde se enriquecen las interrelaciones, los valores, las normas

aprendidas en su cultura, pero también es donde se tiene la posibilidad de modificarlas y proponer formas distintas y creativas de relacionarse consigo mismo y con los otros.

En el proceso de indagación por las experiencias de participación de niños y niñas de 5 años de edad, ellos y ellas expresaron unas acciones particulares que dan cuenta de otras significaciones que pueden darse a la participación como una práctica y un derecho vivido real y auténticamente a esta edad, tales como: la demanda que hacen niños y niñas a los adultos por el reconocimiento de ellos y ellas como sujetos capaces de preguntar sobre lo que acontece o los rodea y por ende dignos interlocutores en la escucha y en la palabra; la capacidad que muestran para cuestionar acciones y decisiones que se toman sobre ellos, así sea en nombre de su bienestar; la participación en la creación de situaciones a partir de la imaginación y la fantasía pero con matices de experiencias reales, se narran allí en relación constante con juegos, juguetes y personajes fantásticos; también asumen acciones contundentes en sus prácticas cotidianas como el “mandar” y el “pedir” que indican una posible circulación del poder en el escenario familiar y escolar.

A partir de la investigación se considera que existen situaciones familiares que propenden por el bienestar de los niños y niñas, éstas exigen la búsqueda de estrategias por parte de los adultos para la implementación de acciones de manera consultiva y reflexiva con los niños y las niñas, que les permita ejercer su derecho a participar.

Los niños y las niñas relataron experiencias de participación auténtica en el escenario escolar, sólo en los momentos de juego libre y relación con sus pares que llevan a cabo en este

lugar, especialmente en el recreo; el aula de clase no la identifican como un espacio de participación. Los niños y niñas, no referenciaron experiencias de participación en la interacción con la maestra, se encontró que las prácticas educativas que ella implementa no posibilitan ni promueven la participación en ellos y ellas.

Se considera que en futuras investigaciones es posible y necesario abordar las narrativas de la maestra y de los adultos de la familia para conocer su perspectiva de la participación infantil y de la promoción que hacen de ésta dentro de sus prácticas educativas y prácticas de crianza, respectivamente.

BIBLIOGRAFÍA

- Corona, Y. y Morfín M. (2001). Diálogo de saberes sobre participación infantil. Universidad Autónoma Metropolitana y otros. México.
- Berger, P y Luckmann, T. (2003). *La Construcción Social de la Realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bertaux, D. *Los Relatos de Vida en el Análisis Social*. En: Aceves, Jorge (compilador). Historia oral. Parte II: Los conceptos, los métodos. Instituto Mora-UAM. México. pp. 136-148. Publicado en Historia y Fuente Oral, núm. 1, 1989, Barcelona, pp. 87-96. // www.cholonautas.edu.pe
- _____. *El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades*. (1999) Propositiones 29, marzo <http://preval.org/files/14BERTAU.pdf>
- Corbin, J y Strauss, A. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- García; González; Quiroz; Velásquez; Ghiso, (2002) *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. FUNLAM. Medellín. Colombia.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: Gente Nueva Unicef.
- Lansdown, G. (2004, Noviembre). La participación y los niños más pequeños. En: espacio para la infancia. N°22.
- _____. (2005, Mayo). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano*. Fundación Bernard Van Leer. 36. 1 - 46.
- Lulo, J. (2002). La vía hermenéutica: Las ciencias sociales entre la epistemología y la ontología en: Schuster, F. (comp.) *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*. Buenos Aires. Manantial.
- Luna Carmona, M. (2010). Módulo 2 Investigación Comprensiva: Implicaciones Metodológicas. Convenio Universidad de Manizales - CINDE Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Medellín.
- Novella, A. (2011). La participación infantil Concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. XII congreso internacional de *Teoría de la Educación*.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.

Trilla, J y Novella, A. (2001, Mayo-Agosto). Educación y participación social de la infancia.
Revista iberoamericana de educación, N° 26, p. 137-166.

CIBERGRAFÍA

Cussiánovich, A. (2005, Noviembre) Participación ciudadana de la infancia desde el paradigma del protagonismo. Recuperado de.

http://www.crin.org/dogs/Perú_Congress_IFJANT_Alejandro_Cussianovich.doc

Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de Ciudadanía en la Primera Infancia.
Tomado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6.De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadania-en-la-Primera-Infancia.pdf>

¿PUEDEN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO AÑOS DAR CUENTA DE SU EXPERIENCIA?¹⁸

Yazmi Lorena Franco Durango¹⁹

ABSTRACT

Para intentar dar respuesta a la pregunta *¿Pueden los niños y niñas de 5 años dar cuenta de su experiencia?* el presente artículo parte de tres premisas: la primera es que el escenario escolar y familiar son los lugares donde transcurre la vida cotidiana de los niños y niñas de primera infancia; la segunda es que la vivencia es el proceso de construcción de significado en el mundo de la vida y se vuelve experiencia cuando es reflexionada (Schütz, 1993) pero, aunque los niños no tienen la amplitud del lenguaje ni la comprensión que puede tener un adulto, ellos y ellas comparten sus vivencias y de acuerdo con su nivel de desarrollo, hacen reflexiones que van configurando su experiencia. Finalmente se concluye que el juego deja una reflexión abierta al reconocimiento de los niños y las niñas como dignos interlocutores del mundo de la vida capaces de construir significados de manera individual y colectiva con pares o adultos. Se presentará inicialmente el concepto de vivencia y vivencia significativa, seguidamente la relación entre acción y el juego para argumentar la experiencia en niños y niñas de 5 años. Se exponen, a manera de

¹⁸ Artículo conceptual resultado de la investigación “Los niños y las niñas cuentan sus experiencias de participación”. Franco, Herrera y Rojas. 2015 Tutora: Diana González Bedoya.

¹⁹ Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, actualmente es candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con el CINDE Medellín. Ha sido maestra de niños y niñas de primera infancia, asesora pedagógica y en el momento desempeña el cargo de Coordinadora General en un Jardín de calidad.

ilustración, algunos fragmentos de los relatos de los niños y las niñas participantes de la investigación.

Palabras claves: vida cotidiana, vivencia, experiencia, primera infancia, participación infantil.

Contenido: 1. Introducción 2. Vida cotidiana y experiencia en la primera infancia 3. Acción y juego como experiencia 3. Conclusiones

INTRODUCCIÓN

El presente artículo emerge de uno de los principales hallazgos de la investigación “Los niños y las niñas cuentan sus experiencias de participación” en la cual se afirma que los niños y niñas de cinco años de edad pueden dar cuenta de cómo van configurando su experiencia de participación.

En esta investigación se optó por el enfoque epistemológico de Investigación comprensiva, basado en los planteamientos de Luna (2010) y Galeano (2011 - 2013) quienes proponen un objeto de estudio desde la comprensión de los sujetos como partícipes de su propia historia y por ende del proceso investigativo.

Dentro de este enfoque se escogió el método hermenéutico, buscando la interpretación y comprensión de las experiencias que viven los niños y las niñas en la familia y en la escuela en

dos sentidos: uno desde la interpretación sobre su propia historia, elaborada por los niños y niñas en la reflexión o recuperación de las vivencias que fueron significativas para ellos, y otro desde la perspectiva de las investigadoras, realizando una hermenéutica sobre los relatos de los niños y niñas, y sobre lo que observaron de las interacciones de éstos con sus personas significativas, en familia y escuela. Desde Schütz (2001) se retoma el presupuesto de un investigador dispuesto al diálogo de intersubjetividades que posibilite la comprensión de las experiencias relatadas por los niños y las niñas.

En la investigación se consideraron dos perspectivas de la experiencia en torno a la participación de la primera infancia. Una de ellas se relaciona con el reconocimiento de las posibilidades que ofrecen los adultos y personas significativas, para que los niños y niñas ejerzan su derecho a participar y adquieran las habilidades para hacerlo, en la cotidianidad y en los escenarios de la familia y la escuela. La otra se orienta a las ideas expresadas por los niños y las niñas a través de sus relatos, sobre las vivencias que son significativas para ellos en relación a las formas de participación que se erigen en los dos escenarios mencionados anteriormente, entendiendo que éstas se constituyen en una experiencia para sí mismos reflexionada como acto ocurrido (el significado que da a su propia acción en las prácticas cotidianas) y relevante para proyectarse a futuro en el mundo de la vida.

La investigación fue realizada con 2 niños y 2 niñas de cinco años del grado preescolar de la Institución Educativa Josefa Campos del Municipio de Bello. La selección de los participantes se hizo al azar, aunque teniendo en cuenta unos criterios como la edad, el interés de participar en

la investigación, el género y el grado escolar. También se tuvo en cuenta la participación de al menos una persona significativa de la familia para contextualizar el espacio familiar de los niños y las niñas.

Siendo consecuentes con el tema y enfoque de la investigación, se promovió la participación activa de los niños y niñas durante todo el proceso, mediante una posición de escucha permanente y respetuosa de las investigadoras hacia ellos y ellas, lo cual constituye uno de los aportes éticos de esta investigación, en tanto se reconoce la posibilidad que tienen los niños y las niñas de relatar su propia experiencia. Los sujetos de la investigación accedieron a la información suficiente para decidir en cualquier momento abstenerse de participar cuando así lo consideraran.

Se realizaron encuentros iniciales para sensibilizar sobre el tema de la participación infantil, explicar los alcances de la investigación y las consideraciones éticas y proceder a la firma de los consentimientos informados por parte de los padres o acudientes. Para los niños, se elaboró una versión adaptada a su nivel de comprensión, en el cual los niños y las niñas por medio de un dibujo o la escritura de su nombre, dejaron evidencia de su disposición para participar en los diversos momentos de la investigación.

Para el análisis, se tuvo en cuenta que, por tratarse de niños y niñas en primera infancia, ellos y ellas no daban cuenta de una narrativa fluida, sino que, en los diferentes encuentros contaron sus experiencias, lo que llevó a las investigadoras a relacionar fragmentos de los relatos para ser analizados teniendo en cuenta el contexto de cada niño y niña. Este proceso se basó en el método

de análisis de la teoría fundamentada, que permitió hacer una categorización de la información obtenida en las técnicas de generación de información que se implementaron con los niños y niñas, siguiendo los pasos de codificación abierta, axial y selectiva, que dio como resultado la relación entre los referentes teóricos, las categorías encontradas en los relatos de los niños y niñas y la hermenéutica de las investigadoras.

Entre los principales hallazgos de esta investigación se destaca que los niños y niñas de cinco años de edad pueden dar cuenta de su experiencia de participación, y en esta medida expresar sus formas particulares de vivenciar la participación en el escenario familiar y escolar. Se pretende en este artículo, argumentar esta tesis desde los postulados teóricos de Alfred Schütz, (1993) diferenciando vivencia de, vivencia significativa y del proceso de construcción de significado en el mundo de la vida. Al igual se presentan algunos fragmentos de los relatos de experiencia de los niños y niñas, para ilustrar al lector de donde proviene esta reflexión.

Inicialmente se abordará el concepto de vida cotidiana y experiencia en la primera infancia partiendo de la propuesta de Schütz, luego se presentan el concepto de acción y juego como experiencia para establecer una relación entre la vida cotidiana de los niños y niñas y las posibilidades que tiene de expresar sus experiencias.

El escenario escolar y familiar, se asumen como los escenarios donde transcurre la vida cotidiana de los niños y niñas en primera infancia, siendo la vida cotidiana espacio donde las vivencias adquieren significados por la interacción con el mundo social, con todas las personas que integran su espacio familiar y escolar y en la relación con los lugares y objetos que les rodea.

La vida cotidiana en ambos escenarios posibilita el cúmulo de vivencias significativas para los niños y las niñas; de allí que puedan hacerse una idea de su actuar en el mundo en relación con las cosas, las normas, el lenguaje, entre otros. Lo cual es indispensable porque antecede a la proyección de cualquier individuo en el mundo de la vida.

VIDA COTIDIANA Y EXPERIENCIA EN LA PRIMERA INFANCIA

Schütz (1993) plantea que la experiencia, es la reflexión que el individuo hace sobre su propia vivencia. De manera que, en la vida cotidiana²⁰ de cada persona se produce una corriente ininterrumpida de vivencias y, cuando un individuo selecciona una de estas del flujo de vivencias acumuladas en la conciencia, es porque tienen un significado para él, “el significado sólo puede entenderse en este caso como la mirada atenta dirigida no a una vivencia que transcurre, sino que ya ha pasado” (Schütz, p.82). Es por ello que, la vivencia significativa que corresponde al pasado del individuo es movida al presente por vía del recuerdo; el individuo la evoca, la piensa, la nombra, la valora, constituyéndose así en su experiencia.

Las vivencias se generan en la vida de la persona como una cadena sucesiva que cambia de acuerdo con la relación pasado-futuro y, para ordenarlas o diferenciarlas, el individuo debe evocarlas y darle un significado, que es singular y único para él. Schütz plantea además, que las vivencias no contienen significado por sí solas, si no que éstas son significativas en la medida en que se comprenden reflexivamente, “El significado es la manera en que el yo considera su

²⁰ “realidad fundamental y eminente del hombre” (Schütz y Luckmann, 2003, p. 25)

vivencia, reside en la actitud del yo hacia esa parte de su corriente de la conciencia que ya ha fluido, hacia su duración transcurrida” (1993, p.99). En esta medida, no todas las vivencias son significativas para el individuo, pues muchas de ellas nunca pasarán por su reflexión. En su conjunto, Schütz las denomina vivencias pre-fenoménicas, siendo las que componen la suma total de las vivencias pero son diferentes a las vivencias significativas seleccionadas de la corriente, por lo que representan y han dejado como aprendizaje en la historia de vida del individuo. Por lo tanto, la vivencia seleccionada contiene un significado atribuido por él, y es lo que se enuncia como experiencia en este referente.

Ahora bien, en la vida cotidiana la experiencia contiene una significatividad cimentada en la interacción del individuo con el mundo social. Por ejemplo, en la primera infancia, la familia y la escuela, son los escenarios en donde transcurre la vida de los niños y niñas, allí, a medida que crecen y se desarrollan, van dando significado a vivencias dadas en el marco del cuidado recibido de los adultos, el afecto manifestado por sus padres, la exigencia de normas y valores, el aprendizaje de tareas o funciones, la práctica de hábitos de cuidado. De manera más específica, en el escenario escolar se intensifican las relaciones con los pares y adultos, lo que facilita corrientes de vivencias para los niños y las niñas, a saber: interactúan y se comunican a través del juego reconociendo similitudes y diferencias que tienen con otros de su misma edad, realizan prácticas normativas que les permite construir significados sobre las normas, igualmente construyen significados sobre el escenario escolar y el rol de la profesora. En la construcción de estos significados, se van seleccionando precisamente las vivencias que son sensibles para ello.

La vida cotidiana en ambos escenarios posibilita cúmulos de vivencias significativas para los niños y las niñas que les permite hacerse una idea de su actuar en el mundo en relación con los objetos, las normas y el lenguaje. Y esta experiencia adquirida, consolida la construcción comprensiva del mundo, como plantea Schütz “Al vivir en el mundo, vivimos con otros y para otros y orientamos nuestras vidas hacia ellos (...) al unirnos con ellos en la actividad y el trabajo común, influyendo sobre ellos y recibiendo a nuestra vez su influencia” (1993, p.39), se generan suposiciones de conductas mutuamente comprendidas. Ejemplo de ello es lo que Curiosa²¹ expresa cuando relata vivencias significativas en la escuela y el hogar.

Cuando se murió²² mi papá estábamos muy tristes y mi mamá lloraba. No quiero estar en mi casa cuando se enferma mi papá del corazón, él se va de la casa y vuelve cuando está aliviado.

Cuando me manejo mal acá en la escuela me pega con la correa mi mamá, y está bien hecho... O no me dejan jugar en el computador, ni salir y sólo me acuesto.²³

Los relatos de las vivencias que son significativas para los niños y las niñas, dan cuenta de acontecimientos que para ellos y ellas están siendo importantes y que son evocados para dar sentido a su vida cotidiana del presente, aunque su pasado sea muy reciente “es el recuerdo lo que aísla la vivencia de la corriente irreversible de la duración” (Schütz, 1993, p.77). Capturar una vivencia de su flujo natural la hace diferente a las demás, tiene un valor, un sentido, un significado particular para la persona que la evoca, es identificada por él o ella como su experiencia particular, y de esto dan cuenta los niños y las niñas. Por ejemplo, Max tiene un conocimiento propio de lo

²¹ Para proteger la intimidad y confidencialidad de las historias de los niños y niñas, se les asignó un seudónimo según su juguete o programa de televisión favorito.

²² Haciendo referencia a un infarto que sufrió su padre.

²³ Fragmento de relato, tomado de Conversatorio individual sobre el dibujo de la familia de Curiosa

que significa para él estar en su casa, de sus preferencias en este espacio y su relación con sus padres y sus amigos.

La entrada de mi casa me gusta... porque nosotros entramos a nuestra casita y nos quedamos allá todo, todo el tiempo que queremos y dormimos, jugamos, contamos chistes... Con mi mamá me gusta Pintaaar, pintar...ehhh las cosas, trabajar, trabajo recogiendo todo lo que hay por ahí, ¿con mi papá? ayyyy... ¡no le puedo contar! porque contamos chistes... los dos, yoo, yo empiezo con los chistes. No le vayan a decir a mis amigos, ¿le digo por qué? porque si les digo a mis amigos me ponen a contar chistes también. Me ponen a remedarlos.²⁴

Las vivencias de los niños y las niñas en relación con las formas de participar, ser, sentir y entender lo que pasa con ellos y ellas, va constituyendo el acervo de experiencias que serán significativas para sí mismos desde el nivel de desarrollo, pensamiento y lenguaje con el que cuentan a sus cinco años de edad; pero, en tanto puedan compartirlas con otros, se enriquecerá su capacidad de reflexión, además sus relatos se convierten en texto que puede ser reflexionado.

De otro lado, las vivencias significativas son relevantes para la proyección de cualquier individuo en el mundo de la vida. Leal (2006) citando a Schütz (1974), expresa que: “el mundo de la vida es un ámbito contextual, que sirve para que el actor se oriente en él, en el sentido que en ese mundo realiza y realizamos nuestros proyectos de vida”, esta acción de mirar al futuro se da desde el bagaje experiencial con el que se cuenta, desde el saber del mundo y saber de sí en el

²⁴ Fragmento de relato, tomado de Conversatorio individual sobre el dibujo de la familia de Max

presente, en el aquí y en el ahora. Un ejemplo de ello es la percepción que puede tener un niño de cinco años sobre sí mismo, o las preferencias y las elecciones que hace.

*... y es difícil cuando uno pequeño y yo soy pequeño. **Pingui***

*Me gustaría que la clase fuera jugando con nosotros y que en la escuela hubiera muchos parquecitos y que no tuvieran fila, **Pandora***

El mundo de la vida, según Schütz y Luckmann (2003), es donde se definen todas las acciones, los proyectos y se tejen relaciones, dicho mundo esta mediado por la influencia de los otros, del entorno, de las cosas y de la sociedad. En este sentido, un individuo que ha caminado por el mundo de la vida por cinco años, está abierto al asombro por el mundo, por los fenómenos naturales, por los objetos y la exploración de los mismos; el descubrimiento de sabores, olores y sonidos que componen sus preferencias y condicionan sus acciones cotidianas y las relaciones intersubjetivas en la cotidianidad de la familia y la escuela.

ACCION Y JUEGO COMO EXPERIENCIA

Schütz tomando elementos de Husserl, plantea que las acciones se refieren al ejercicio consciente de una persona con el propósito de emprender un proyecto que guiará sus actos. “Toda acción es una actividad espontánea orientada hacia el futuro” (Schütz, 1993, p.87) y el propósito de una acción es conocido de manera anticipada a partir de un plan o proyecto. Seguidamente, se revisará el concepto de acción en la experiencia de los niños y niñas manifestada en el juego.

El juego, para los niños y niñas, podría asumirse como un proyecto, individual o colectivo, que se construye en una serie de acciones que surgen de manera espontánea o conforme a vivencias pasadas. El proyecto desarrollado en el juego busca materializar una idea, comunicar, divertir y generar goce, transformar una parte de la realidad, generar su propia organización con normas y acuerdos.

Cuando los niños y niñas juegan dan cuenta de su historia, del significado que tiene para ellos y ellas el mundo de la vida. También en los roles que asumen en el juego se evidencia la acción como una forma de imitar lo que los otros proyectan, lo cual es una manera de recrear o representar una vivencia que es significativa. Tirado, citando a Gadamer expresa que “en el juego no se trata de ser otro, sino de explorarse a sí mismo [...] es una forma de experiencia en la cual algo del sujeto “se da a ver”, y se pone en escena (Tirado, 2005, p.45).

Jugar, es además un mecanismo de relación que posibilita influenciar y convocar al otro haciendo diferentes elecciones de gustos personales, ya que, “en cuanto los niños pueden, se entregan en cuerpo y alma a ese espacio que permite evocar o inventar nuevas realidades y conectar la existencia interior con la externa” (Corona y Morfin, 2001, p.32). El juego abre un universo de posibilidades a los niños y niñas, para el cual utilizan elementos de sus vivencias significativas, inventan, crean, transforman reglas, toman decisiones y expresan sus ideas. Por ejemplo, en el diálogo que se muestra a continuación los niños y la niña emprenden un proyecto con el objetivo de divertirse, retoman elementos de sus vivencias cotidianas, pero a su vez se distancian de la situación real: no usan armas, no representan actos violentos, se persiguen con una risa constante y se atrapan por medio de abrazos.

Pingui: juguemos, juguemos un juego escapando de alguien aquí, qué tal al congela hielo.

Pandora: no

Pingúi: entonces a qué jugamos

Max: Juguemos a los policías y ladrones

Pingui: si

Pandora: yo soy la policía

Pingui: y yo el ladrón²⁵

Las propuestas o vinculación de los niños y niñas a un juego surgen de experiencias vividas en sus espacios cotidianos de socialización, por ejemplo, la emoción que genera correr mientras otra persona les persigue ya ha sido vivida por ellos y la evocan como vivencia significativa, es decir, se constituye en una experiencia que motiva las acciones de un nuevo proyecto. De igual manera, iniciar un juego da cuenta de la claridad que tienen los niños y niñas para desarrollarlo y proyectarse dentro de un colectivo asumiendo un rol específico, a partir de los significados que se han construido, en la interacción con su contexto. Schütz plantea que la experiencia y el conocimiento que se tiene del entorno que les rodea es lo que motiva las proyecciones individuales.

Nací, por así decirlo, en este mundo social organizado, y crecí en él. Mediante el aprendizaje y la educación, mediante experiencias y experimentos de todo tipo, adquiero cierto conocimiento mal definido de este mundo y sus instituciones. Los objetos de ese mundo me interesan, sobre todo, en la medida en que determinan mi propia orientación, en que promueven o traban la realización de

²⁵ Fragmento de relato, tomado de Juego Libre Pingui

mis propios planes, en que constituyen un elemento de mi situación que debo aceptar o modificar, en la medida en que son la fuente de mi felicidad o intranquilidad (Schütz, 1974, p. 22).

Para los niños y niñas de cinco años, el conocimiento y descubrimiento de lo que pasa a su alrededor, es un afán permanente y necesario para integrarse al mundo de la vida. Parte de ese conocimiento lo adquieren por transmisión en la enseñanza y el aprendizaje en la familia o en la escuela, pero otra gran parte la obtienen a través de sus propias vivencias con los asuntos que capturan su atención o sus emociones. Ahora bien, en relación con la capacidad de acumular experiencia y dar cuenta de ella, no hace falta tener un lenguaje ampliamente desarrollado para acceder a una reflexión profunda de las vivencias, los niños y niñas, de acuerdo a su nivel de desarrollo, logran hacerlo con la expresión desde sus múltiples lenguajes, entre ellos el juego.

CONCLUSIONES

La vida cotidiana transcurre en los espacios de socialización en los cuales el niño y la niña vive una serie de vivencias significativas, que nutren sus experiencias a partir de los significados construidos en la interacción en el mundo de la vida, es decir, en el cumulo de significaciones que se construyen en las relaciones con otros y con el mundo.

En la vida cotidiana, los niños y niñas emprenden acciones espontáneas o derivadas de vivencias pasadas que les permite poner en marcha proyectos individuales y colectivos que dan cuenta de sus gustos, preferencias e intereses, en suma formas de participación.

El juego se convierte en un elemento fundamental para obtener vivencias significativas, y en un instrumento a través del cual los niños y niñas pueden dar cuenta de la construcción de significados sobre la vida cotidiana, sobre el valor que tiene para para ellos y ellas determinada vivencia.

Los niños y niñas dan cuenta de sus experiencias a partir de la selección de las vivencias que han sido importantes en su vida y a las cuales les dan un significado. Ellos y ellas desde su horizonte de comprensión o nivel de desarrollo, expresan esas vivencias con sus propios lenguajes, por ello se considera que, el sólo hecho de que las hayan escogido para contarlas o representarlas durante la investigación, es un indicador de que hacen parte de su experiencia en relación con el ejercicio de la participación.

BIBLIOGRAFÍA

- Corona, Y. y Morfín M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. Universidad Autónoma Metropolitana y otros. México.
- Leal Riquelme, R. (2006). La sociología interpretativa de Alfred Schütz: reflexiones en torno a un planteamiento epistemológico cualitativo. *Alpha (Osorno)*, (23), 201-213. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012006000200012&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-22012006000200012
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- _____. Y Luckmann (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tirado, Marta Inés (2005). EL JUEGO Y LA LÚDICA: Alternativas de desarrollo social para el siglo. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co/medios/documentos/Cuaderno%2026.pdf>

LA PARTICIPACIÓN INFANTIL COMO EXPERIENCIA DE RECONOCIMIENTO DESDE LOS PRIMEROS AÑOS EN LA ESCUELA²⁶

Kelly Maritza Herrera Jiménez²⁷

“Yo me vuelvo la persona que soy al interactuar con otras personas. (...) esos esquemas transaccionales constituyen la base de mi seguridad y capacidad interpersonal para funcionar en el mundo”

Stephen Mitchel²⁸ (1993, p.316)

ABSTRACT

En este escrito se pretende analizar el concepto de Participación Infantil en el escenario escuela retomando los aportes de Novella, (2011), Lansdown, (2004) y Acosta, Garzón y Pineda (2004) en relación con la noción de socialización secundaria que proponen Berger y Luckmann, (2003); para comprender, cuáles son las tensiones que alberga este escenario, que promueven o no la participación de los niños y niñas de primera infancia. Así mismo, se busca mostrar la relación entre la experiencia de participación y la categoría de Reconocimiento elaborada por Axel Honneth (1999; 2010), pues se considera que las experiencias de participación desde la primera infancia

²⁶ Este artículo conceptual se deriva de la investigación “Los niños y las niñas cuentan sus experiencias de participación”. FRANCO, HERRERA y ROJAS (2015). Tutora: Diana María González Bedoya.

²⁷ Kelly Maritza Herrera Jiménez, Psicóloga de la Universidad de Antioquia. Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con el CINDE Medellín. Se desempeñó como Psicóloga en una institución de protección para niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración de derechos con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Actualmente se desempeña en el cargo de Docente con funciones de Orientación, en la Institución Educativa Abraham Reyes del municipio de Bello.

²⁸ Mitchell, S. (1993) Conceptos relacionales en psicoanálisis: una integración. Ed. Siglo XXI. México. P. 316.

generan en los sujetos autonomía, valor de sí, reconocimiento de un colectivo y que además pueden generar transformaciones en sus entornos próximos, aspectos que se encuentran relacionados con las formas de Reconocimiento propuestas por este autor.

Palabras Clave: Reconocimiento, Participación Infantil, Escuela, socialización secundaria, autorreconocimiento, autonomía.

Contenido: Participación infantil -La escuela como escenario de socialización que promueve o dificulta la participación – El Reconocimiento como práctica desde la primera infancia -La Participación Infantil como Experiencia de Reconocimiento -Discusión Final

INTRODUCCIÓN

Este artículo conceptual se deriva de la investigación “los niños y las niñas cuentan sus experiencias de participación”, en la cual se abordó el tema de la participación en primera infancia, a partir de las experiencias relatadas por 2 niños y 2 niñas de 5 años de edad, del grado preescolar de la Institución Educativa Josefa Campos del Municipio de Bello. La selección de los participantes se hizo de manera aleatoria, aunque teniendo en cuenta algunos criterios básicos como la edad, el interés de participar en la investigación, el género y el grado escolar. También se

tuvo en cuenta la participación de una persona significativa de la familia para contextualizar el espacio familiar de los niños y las niñas.

En esta investigación se optó por el enfoque epistemológico de Investigación comprensiva, basado en los planteamientos de Luna (2010) y Galeano (2011 - 2013) quienes proponen un objeto de estudio desde la comprensión de los sujetos como partícipes de su propia historia y por ende del proceso investigativo. Dentro de este enfoque se escogió el método hermenéutico, buscando la interpretación y comprensión de las experiencias que viven los niños y las niñas en la familia y en la escuela en dos sentidos: uno desde la interpretación sobre su propia historia, elaborada por los niños y niñas en la reflexión o recuperación de las vivencias que fueron significativas para ellos, y otro desde la perspectiva de las investigadoras, realizando una hermenéutica sobre los relatos de los niños y niñas, y sobre lo que observaron de las interacciones de éstos con sus personas significativas, en familia y escuela. Desde Schütz (2001) se retoma el presupuesto de un investigador dispuesto al diálogo de intersubjetividades que posibilite la comprensión de las experiencias relatadas por los niños y las niñas.

Siendo consecuentes con el tema y enfoque, en esta investigación se promovió la participación activa de los niños y niñas durante todo el proceso, mediante una posición de escucha permanente y respetuosa de las investigadoras hacia ellos y ellas, lo cual constituyó uno de los aportes éticos de esta investigación, en tanto se reconoce la posibilidad que tienen los niños y las niñas de relatar su propia experiencia y tomar decisiones sobre aspectos que les afectan.

De manera que los niños y niñas accedieron a la información suficiente para decidir, en cualquier momento, abstenerse de participar cuando así lo consideraran. Se realizaron encuentros iniciales para sensibilizar sobre el tema de la participación infantil, explicar los alcances de la investigación y las consideraciones éticas y proceder a la firma de los consentimientos informados por parte de los padres o acudientes. Para los niños, se elaboró una versión adaptada a su nivel de comprensión, en el cual los niños y las niñas por medio de un dibujo o la escritura de su nombre, dejaron evidencia de su disposición para participar en los diversos momentos de la investigación.

Para el análisis, se tuvo en cuenta que, por tratarse de niños y niñas en primera infancia, ellos y ellas no daban cuenta de una narrativa fluida, sino que, en los diferentes encuentros contaron sus experiencias, lo que llevó a las investigadoras a relacionar fragmentos de los relatos para ser analizados teniendo en cuenta el contexto de cada niño y niña. Este proceso se basó en el método de análisis de la teoría fundamentada, que permitió hacer una categorización de la información obtenida en las técnicas de generación de información que se implementaron con los niños y niñas, siguiendo los pasos de codificación abierta, axial y selectiva, que dio como resultado la relación entre los referentes teóricos, las categorías encontradas en los relatos de los niños y niñas y la hermenéutica de las investigadoras.

Durante el proceso investigativo se identificaron diferentes elementos que se fueron relacionando con la experiencia en los niños y niñas de sentirse reconocidos y tenidos en cuenta, no sólo desde lo relatado sobre sus vidas cotidianas en la familia y la escuela, sino también en la interacción con las investigadoras.

Pues bien, hallándose esa fuerte experiencia de reconocimiento en los niños y niñas, cuando sentían que podían participar, se quiso indagar teóricamente, por la relación entre el concepto de participación y las formas del Reconocimiento propuestas por Honneth, y cómo en la escuela se pueden promover o no las experiencias de participación. A manera de ilustración se retoman algunos fragmentos de los relatos de los niños y las niñas participantes en la investigación.

Para el desarrollo de esta tesis se presentará inicialmente el concepto de participación infantil fundamentalmente desde los planteamientos de Novella (2011); posteriormente se aborda la Escuela como escenario en el que se promueve o no la participación (Novella, 2011; Lansdown, 2004; Acosta, Pineda, Herrera y Garzón, 2004), categoría en la que además se definen los escenarios de socialización (Berger y Luckmann, 2003). Finalmente se retoman las formas del Reconocimiento (Honneth 1999; 2010) para establecer la relación con la experiencia de participación relatada por los niños y niñas.

Es importante aclarar que el concepto de participación infantil, será abordado especialmente desde la perspectiva de Novella, quien propone que la participación Infantil debe ser entendida como un concepto multidimensional. Para el objetivo de este artículo no se hará referencia a todas las dimensiones que desarrolla esta autora, sino que se tomarán aspectos de algunas de sus propuestas, en las cuales se pueda rastrear la referencia al concepto de Reconocimiento y la experiencia de participación en el escenario Escuela.

Participación infantil

Para Novella, la participación Infantil debe ser entendida como un concepto multidimensional ya que “la participación infantil, no sólo es un derecho, sino que tiene diferentes implicaciones socio-psico-político-educativas que buscan la autonomía del sujeto” (Novella, 2011, p.7). Plantea esta autora que, el concepto de participación está en las políticas y en las pretensiones de las personas, pero no se vive así en nuestras prácticas cotidianas y es en las interacciones con los niños y niñas que se construye la posibilidad de ser y de hacer sociedad.

Las diferentes dimensiones que propone Novella para entender el concepto de Participación, son:

Representación de la infancia, experiencia educativa, principio que impulsa el desarrollo, construcción de valores democráticos, contenido formativo de la Educación para la Ciudadanía, ejercicio y formación política y por último, pero no por ello menos importante, como pasión y emoción (2011, p.7).

Sin embargo éstas no deben mirarse como elementos aislados, sino que se encuentran interrelacionadas. En ese sentido, los elementos que se incluyen en este escrito, apuntan específicamente a la relación entre el concepto de participación infantil en el escenario escolar y aquellos que dan cuenta de la experiencia de reconocimiento que se puede generar con la participación infantil.

Desde la representación de la infancia, se encuentra que se ha promovido poco la participación infantil por entenderse mal el sentido de la protección que deben tener los adultos hacia los niños y niñas, por lo cual Novella (2011) y Lansdown (2004), proponen una concepción

de la infancia como protagonistas y partícipes de su propio cuidado, ya que haciéndolos protagonistas de su propia historia, participan en su cuidado y protección. Es decir, algunos adultos cohiben o prohíben la participación a los niños y niñas, con la excusa de que se les está cuidando, mientras que Novella y Lansdown proponen que, cuando a los niños se les hace partícipes de su propio cuidado, éste puede ser más efectivo.

Esta autora, también hace referencia al concepto de participación en función de la constitución de los niños y niñas como personas responsables para tomar sus propias decisiones, de manera que se concibe a los niños y las niñas como sujetos que tienen la posibilidad de “construir su representación como persona autónoma altamente activa con responsabilidades y con competencias para poder definir los proyectos personales y para implicarse en los proyectos colectivos” (Novella, 2011, p.7). En este sentido, la participación tiene que ver con la autonomía, la confianza, la autoestima, el reconocerse y ser reconocido, la responsabilidad y el sentido de pertenencia, ya que se desarrollan diferentes capacidades como el criterio para tomar decisiones y el respeto por el otro.

Al mismo tiempo, al sentirse partícipes e involucrados, posibilita que se sientan constructores de sus propias vidas y de lo colectivo. Lo cual muestra que, la participación desde la primera infancia, tiene implicaciones a nivel personal, en la construcción de subjetividad y la formación del niño y la niña como sujetos autónomos y responsables, y a nivel social y político, en tanto que participan y construyen colectivamente.

Ahora bien, con lo anterior, se logran identificar algunas implicaciones que trae la participación infantil, no sólo para el sujeto mismo, sino para la construcción de lo colectivo. También se ha enunciado que la legislación y las intenciones de las personas propenden porque la participación de los niños y niñas se dé, sin embargo en las prácticas cotidianas las transformaciones aún son escasas, en especial al tratarse de niños y niñas en primera infancia. Es el caso de la escuela, otro de los escenarios importantes de socialización, en el cual se viven diferentes tensiones que dificultan que la participación efectivamente se dé en las interacciones, especialmente con adultos.

La escuela como escenario de socialización que promueve o dificulta la participación

Los primeros años de vida son esenciales en cuanto a la configuración de las formas de ver el mundo y de relacionarse con él porque en este periodo del desarrollo, se tejen las primeras significaciones y representaciones que son fundamentales en la vida posterior de los sujetos. Desde los planteamientos de Berger y Luckmann “el individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad” (2003, p.162), es a través del proceso de socialización que el niño se implica en lo social, y este proceso es permanente en el transcurso de la vida y depende de las interacciones cotidianas con otros sujetos.

El escenario propio para la socialización primaria es la familia, mientras que la socialización secundaria es posterior porque, “induce al individuo ya socializado a nuevos sectores

del mundo objetivo de su sociedad” (Berger y Luckmann 2003, p.164) y a la adquisición de roles mediante procesos formales de aprendizaje. Estos autores la definen como la internalización de submundos institucionales y la entrada en la institucionalización y el conocimiento. Esos otros escenarios a los que los autores llaman ámbitos de socialización secundaria, son la Escuela, la calle, las relaciones con pares, entre otros.

La escuela como ámbito de socialización secundaria, ofrece diferentes condiciones a los niños y niñas para su desarrollo. En ésta, encuentran un espacio para la interacción con pares, para aprender a regularse y a seguir normas propuestas por sí mismos y por otros compañeros, además de algunas renuncias que se hacen para compartir con otros, que generalmente se viven en los momentos de juego en el nivel preescolar.

Así mismo, la escuela es un espacio de relación con figuras de autoridad (maestros y maestras, y demás personal adulto de la institución), que orientan el proceso de formación de los niños y las niñas. Las instituciones educativas son los lugares encargados de la educación formal, por consiguiente es un espacio propicio para la implementación de la legislación, como lo es la convención de los derechos del niño y la normatividad sobre la participación infantil, que la obliga a generar espacios de participación estudiantil, como el gobierno escolar, por ejemplo. No obstante, en la práctica se encuentran diferentes tensiones²⁹, es decir, intencionalidades que se oponen, entre la consigna de la participación infantil y la pretensión de homogenización y disciplina, que se tiene en la escuela³⁰.

²⁹ Para ampliar el tema de lectura de tensiones en las instituciones véase, Schvarstein, L. y Etkin, J. (2000). La identidad de las organizaciones. Paidós, Buenos Aires.

³⁰ Tema que es más ampliamente desarrollado por Foucault, M. (1978). En Vigilar y castigar. Siglo XXI. México.

Tanto es así, que una de las características que se encuentran en la escuela, es que en ésta se ha considerado que los niños y niñas son objetos de las acciones de los adultos, “materiales que pueden ser moldeados en función de los requerimientos de la sociedad. Por esta razón, los niños y niñas han sido considerados como objetos de acción pedagógica más que como interlocutores válidos y otros en la convivencia” (Acosta, Pineda, Herrera y Garzón, 2004. p.15), si bien no es una generalidad, si se puede observar una intencionalidad de la escuela, en especial con los niños más pequeños, en conservar el lugar del adulto como sujeto del conocimiento y al niño o niña como objeto receptor de éste.

La escuela tradicionalmente ha tenido unas características que poco han promovido la participación y el reconocimiento de las particularidades de los sujetos dado que, “Muchos sistemas educativos y de cuidado de niños siguen fosilizados en tradiciones que consideran el aprendizaje como una transferencia de conocimientos y pericia técnica del maestro al alumno, donde éste desempeña el papel de receptor pasivo” (Lansdown, 2004, p.11). Sin embargo, Novella propone que, a partir de las pedagogías activas y diferentes propuestas Educativas, se generan transformaciones que en la actualidad hacen parte de la educación democrática; la cual consiste básicamente en que los niños y las niñas puedan participar en sus propios procesos de formación, interpreten su cotidianidad y sean críticos respecto a ésta. Así mismo indica que los niños se implican en las experiencias educativas participando, de manera que en este proceso logran desarrollar diferentes capacidades (2011).

Aun con estas tensiones, se pueden observar estrategias de aprendizaje democrático y participativo, en los que se hace al niño y niña partícipes y constructores de sus propios

aprendizajes, de manera que se promueve la participación; se encuentran también los estamentos de participación estudiantil en los que eligen representantes y pueden generar una serie de actividades en el llamado gobierno escolar³¹. Sin embargo estos asuntos se hacen más difusos con los niños más pequeños, por varios aspectos, por un lado está el temor de los adultos a perder el control de los niños y niñas desde tan temprana edad, por otro lado se considera que aún son muy pequeños para poder aportar, además de que no se buscan lenguajes propicios a su momento de desarrollo para lograr el entendimiento y participación con los niños y niñas desde la primera infancia.

El Reconocimiento vivido en la Escuela desde la primera infancia

Como se analizó en el apartado anterior, desde Berger y Luckmann (2003), los primeros años de vida son fundamentales para la socialización, y es la escuela, como escenario de socialización secundaria, un espacio desde el cual se orientan acciones educativas en función del desarrollo de niños y niñas, para su formación individual y el fortalecimiento de las relaciones sociales. Es así que, las prácticas de reconocimiento vividas desde la primera infancia, en la escuela, donde se amplía el panorama de interacciones, se convierten en experiencias que promueven una serie de autorreferencias que les permite a los sujetos el desarrollo individual y colectivo. Para analizar los diferentes aspectos que se encuentran relacionados con el reconocimiento, se abordarán los planteamientos de Axel Honneth, porque no sólo se refiere a las

³¹ Este es un requerimiento nacional para todas las Instituciones Educativas, a partir de la Ley General de Educación 115 de 1994, en la que entre otros aspectos, se establecen los parámetros para la participación y regulación del gobierno escolar.

huellas que las prácticas de reconocimiento dejan en el sujeto como tal, sino, a la posibilidad de las construcciones sociales, incluso de paz y justicia, que se pueden generar a partir de estas prácticas.

Ahora bien, en los planteamientos de Honneth, el reconocimiento tiene que ver con el menosprecio, las heridas morales, la autorreferencia y la justicia, dado que estas prácticas no sólo apuntan a la constitución de la identidad del sujeto en su particularidad, sino a las construcciones colectivas en relación con la justicia y al reconocimiento de minorías sociales por ejemplo.

En su obra Honneth (1999; 2010) toma algunos planteamientos de Habermas quien ha definido el reconocimiento como el respeto recíproco, que no sólo apunta al respeto de las particularidades, sino de la igualdad entre las personas. Desde una perspectiva más “comunitaria” se puede entender el reconocimiento como las “formas de valoración de otros modos de vida” (Honneth, 1999, p.172-173).

Advierte Honneth que el concepto general de reconocimiento tendría que ver en primera instancia con los derechos y deberes universales a partir del reconocimiento jurídico, no obstante, este autor encuentra diferentes perspectivas morales vinculadas con el concepto de reconocimiento, es decir, va más allá de los asuntos jurídicos; por lo cual plantea una relación existente entre lo que ha llamado formas de autorreferencia, Heridas Morales o Menosprecio y las formas del Reconocimiento.

Las Formas de Autorreferencia hacen alusión a la conciencia o sentimiento que el sujeto tiene de sí, considerando las capacidades y derechos que le corresponden, Honneth (1999) lo ha nombrado como la relación práctica consigo mismo. Por su parte el concepto de herida moral o menosprecio, consiste en la privación o negación del reconocimiento (Honneth, 1999), de tal manera que, la herida moral rompe con la expectativa de sí, es decir, con el autoconcepto, autovaloración, lo que espera el sujeto de sí mismo y sobre cómo espera ser tratado.

La relación entre estos aspectos, Reconocimiento, Autorreferencia y Herida Moral, es posible gracias a que los sujetos son vulnerables en sus relaciones entre sí (Honneth, 2010), se forman el concepto de sí mismos a partir de las interacciones y retroalimentaciones positivas y negativas que reciben de otros, en palabras de Honneth “sólo están en la situación de construir y sostener una relación positiva con uno mismo con la ayuda de las reacciones afirmativas o aprobatorias de otros sujetos” (1999, p. 181).

La primera forma de Reconocimiento propuesta por Honneth es la *Asistencia o Amor*, en la que el sujeto es reconocido desde sus necesidades y deseos, éstos tienen un valor particular para otras personas, se encuentra en el nivel de las relaciones afectivas y posee el carácter de una ayuda incondicional (Honneth, 1999). En este sentido, tiene que ver con el cuidado y protección que se brinda en las relaciones afectivas, el mejor ejemplo es la relación de los niños y niñas con sus cuidadores. A esta forma de Reconocimiento le corresponde el valor positivo en la relación consigo mismo o la *Autoconfianza*, por la cual los sujetos adquieren seguridad emocional y física en sí mismos, en sus capacidades, de manera que no tienen dificultad para exteriorizar sus necesidades en la relación con otros, los niños y niñas se sienten más seguros, se evidencia en mayor logro de

autonomía en sus propios cuidados y en que puedan manifestar sus gustos y necesidades. Su contrapartida sería la Herida Moral que atenta contra la *Seguridad y el Bienestar Físico*, en este caso se presentan todas las agresiones que atentan contra el bienestar físico de las personas, para los niños y niñas lo constituye el maltrato físico, la violación e incluso la falta de cuidados básicos, “con un acto de esa índole se destruye principalmente la confianza en el valor que merece la naturaleza propia ante los demás” (1999, p. 181).

La segunda forma del Reconocimiento es el *Respeto Moral*, en ésta se da una relación recíproca en la que las personas se reconocen mutuamente bajo la misma responsabilidad moral, es decir, como sujetos poseedores de los mismos derechos, como reconocimiento jurídico (2010), debido a esto “posee el carácter de un trato igual universal” (1999, p. 183). El efecto positivo para sí mismo sería la *Estimación de sí o autorrespeto*, el sujeto es consciente de sus derechos y responsabilidades en la relación con otros, y tiene un sentido de reciprocidad, en tanto conoce los derechos y responsabilidades que operan para los demás. En este caso la participación desde la primera infancia aporta a los niños y niñas a sentirse interlocutores válidos para otros y reconocidos en su estatus de ciudadanos. La forma de Menosprecio o Herida Moral que corresponde a esta forma de reconocimiento es el *Irrespeto de la conciencia moral*, aunque en un texto más reciente Honneth (2010) lo nombra como la privación de derechos y exclusión social, ya que este tipo de menosprecio se evidencia en las relaciones de exclusión y negación de derechos a grupos de minorías sociales, “el espectro de ejemplos típicos abarca aquí desde los casos individuales del engaño y el fraude hasta el caso del perjuicio legal a grupos enteros” (1999, p. 181).

Finalmente, en la tercera forma del Reconocimiento se encuentra la *Solidaridad o lealtad*, el sujeto es valorado por sus capacidades y particularidades, reconocido en tanto es apreciado y aporta a una comunidad concreta, “posee el carácter de una estimación especial” (1999, p. 184). En la forma de Autorreferencia, corresponde el *Sentimiento de Autovaloración*, las personas tienen una representación de sí como poseedores de capacidades valiosas y útiles, que pueden aportar a la sociedad. Para los niños y niñas, esta forma constituye el sentirse aportantes a las construcciones colectivas, así como en los asuntos que tienen que ver con su propia historia. La Herida Moral que se produce ante la negación de esta forma del reconocimiento es la *Humillación*, con esta forma de menosprecio se da el mensaje de que no merecen reconocimiento alguno, “comprende desde el inofensivo caso de la negación del saludo hasta el caso burdo de la estigmatización” (1999, p. 181).

En conclusión, para Honneth, reconocernos en la igualdad del derecho en la lucha por la existencia, es uno de los puntos esenciales para validarnos unos a otros en el respeto, desde la integridad física, la existencia misma, hasta lo moral y la consideración por las condiciones y necesidades del otro; ya que “los sujetos humanos dependen en la realización de su vida del respeto o de la estimación de sus compañeros de interacción” (Honneth, 1999, p. 174), es decir, dependemos de la aprobación de las demás personas y esto influye en el propio valor que nos damos a sí mismos.

Considerando que este análisis busca reivindicar el reconocimiento desde la primera infancia, es importante considerar que las experiencias de reconocimiento en los niños y niñas desde temprana edad, forman no sólo las condiciones de autorreferencia nombradas por Honneth, que ayudan a que sean personas autónomas, con valoración de sí y más seguras y aportantes a un

colectivo, sino que se generan asuntos que tienen que ver con la *proyección de la experiencia*³², es decir, la consideración y solidaridad con el otro, al ser tenido en cuenta, también lo hace con los otros.

Un ejemplo de esto es que en las narrativas de Max³³ se pudo identificar que el niño es tenido en cuenta en las prácticas cotidianas en su familia y en el acompañamiento a los niños del hogar comunitario que coordina la madre, así como en la interacción con la maestra en formación, que también orienta el grupo de preescolar, aspectos que han generado empatía, el considerar y pensar en el otro y sus necesidades, así mismo pedir ser tenido en cuenta por los demás, acciones que replica con sus pares en la escuela. Lo cual ha incidido en tener mayor flexibilidad para considerar a los otros, así como para pedirle al adulto que lo considere en determinadas situaciones. Por ejemplo cuando se le preguntó a Max la razón por la cual él propone otro juego, responde: *“Pingu se dio cuenta que él se cansa jugando así”*. En otro encuentro, en el conversatorio con Max, al dirigirse a la investigadora le dice: *“¿le digo cuál programa me gusta a mí?... Usted por qué no lo pensó?”*.

En este caso se ve cómo la experiencia de participación genera unas condiciones no sólo para la búsqueda del reconocimiento, sino para mostrar esa consideración y reconocimiento por otros. En el siguiente apartado se puede observar, cómo se interrelacionan más claramente la categoría de reconocimiento con la de participación.

³² Es un concepto que surge en este artículo para nombrar la forma en que los niños y niñas logran replicar sus experiencias con otros, es decir, aquello que han vivido, buscan vivirlo nuevamente, y buscan que otros lo vivan de esa manera, porque es la experiencia conocida.

³³ Uno de los niños que participó en la investigación ya mencionada y para proteger la intimidad y confidencialidad de las historias de los niños y niñas, se les asignó un seudónimo según su juguete o programa de televisión favorito.

La Participación Infantil como Experiencia de Reconocimiento

A continuación se intenta establecer una relación entre el reconocimiento en Honneth y Novella para argumentar que la participación infantil, trae para los niños y niñas la experiencia de sentirse reconocidos, tenidos en cuenta, valorados, sentirse importantes para los otros; asuntos que son fundamentales para el desarrollo como sujetos autónomos, más seguros de sí mismos, que aporten a la sociedad, con mayor confianza social.

La participación no es sólo una manera de hacer y organizar la vida colectiva, sino también una forma de hacerla deseable y óptima. Implica tener en cuenta los intereses y las necesidades de todo el mundo y, por lo tanto, lleva implícitos los valores de justicia, de solidaridad y de autonomía de los sujetos (Novella, 2011, p. 18-19).

Cuando se da la oportunidad a los niños y niñas desde la primera infancia, de participar en los diferentes asuntos que los afectan, se genera confianza en sí mismos, respondiendo a la primera forma de autorreferencia propuesta por Honneth la autoconfianza (2010), haciéndose partícipes de su propio cuidado y protección (Novella, 2011; Lansdown, 2004).

El acceso a la información necesaria, la oportunidad de participar en los procesos clave de toma de decisiones y el estímulo que reciben para expresarse pueden aumentar la autonomía de los niños, permitiéndoles desafiar los comportamientos abusivos. Al contrario, la insistencia en la obediencia pasiva genera que los niños sean más vulnerables frente a la explotación y los abusos (Lansdown, 2004, p.12).

Ejemplo de ello es la vivencia expresada por Curiosa cuando dice que no sale a la calle porque la roban. Esto obedece a la información que su madre le ha dado sobre los peligros que puede vivir en la calle y ella los asume como parte de su autocuidado, no como una prohibición de sus padres, ya la sume como una decisión propia sobre los riesgos que hay en ese escenario: *“porque un día robaron un niño en la calle, por eso no salgo”*. O expresiones en Max, como *“sí se sube allá se cae”*, denotan una experiencia de autocuidado.

En palabras de Novella, “reconocerse autónomo y reconocido por el entorno hace que la participación amplifique la confianza y la autoestima” (2011, p. 21). Los niños y niñas reconocen de qué son capaces, y se sienten orgullosos y valorados por esto, en la investigación *Los niños y las niñas cuentan sus experiencias de participación*, tuvieron expresiones como “yo ya sé hacer eso”, “yo ya lo hago solo”, que denotaban la adquisición de autonomía y autovaloración.

Respecto a esto los niños y niñas tuvieron expresiones como: *“es que yo ya sé montar en bicicleta sin rueditas pequeñas (...) ¿le digo por qué? porque yo ya crecí y si me ponen rueditas me da pena que me vean así tan grande y con rueditas”*. *“Yo voy al baño solito, cuando mi mamá me va a decir que vaya a bañarme, yo voy así caminando y me baño solo y abro la canilla del baño solo”* (Max). De igual manera, muestran su satisfacción por lograr la independencia con una actividad aparentemente sencilla: *“Me gusta columpiarme solita porque yo ya me sé empujar”* (Curiosa).

La participación de los niños y niñas, tiene efectos sobre su propio ser y su formación como personas autónomas, responsables y seguras de sí, mientras incide también en lo social actual, es

decir, su realidad inmediata, ya que a partir de una experiencia de reconocimiento propia, se brinda el reconocimiento a los otros en la interacción. Los niños y niñas “deben ver que su participación vale la pena, transforma su cotidianidad y es reconocida por sus conciudadanos” (Novella, 2011, p. 22-23), tienen un reconocimiento de sus derechos y de los derechos de los demás, basado en el respeto mutuo, buscan el reconocimiento y la participación, al ser reconocidos reconocen al otro y se reconocen a sí mismos, se valoran por haber tenido la experiencia de ser valorados por otros. Estos aspectos se encuentran en consonancia con la propuesta de Honneth de la segunda forma del Reconocimiento como *Respeto Moral*.

Desde la tercera forma de reconocimiento, Honneth propone que los sujetos son reconocidos en tanto aportan a la comunidad y son valorados por esto, por ello llama a esta forma de reconocimiento *Solidaridad o lealtad*. En relación a esta forma de reconocimiento, se encuentra en los niños y niñas una tendencia a buscar la participación en proyectos colectivos, basados en la solidaridad y la justicia, buscando el bien común. Novella (2011) indica que con la participación infantil se incorporan aspectos como el autoconocimiento, el conocimiento de los demás, la comprensión crítica, el juicio, las habilidades dialógicas, la toma de conciencia y la autorregulación. En las experiencias abordadas por esta autora, ha encontrado que los niños y niñas se dan cuenta que al trabajar juntos e implicarse, obtienen buenos resultados, generando pequeñas transformaciones en sus entornos próximos.

Los niños y las niñas participando en experiencias auténticas de ejercicio de la ciudadanía aprenden que sus opiniones se tienen en cuenta, que han desarrollado acciones que han transformado su cotidianidad. En el tiempo que se han implicado en la experiencia participativa,

han construido su imagen de ciudadanos responsables y comprometidos con su ciudad. Sienten que forman parte de ella y que de sus actuaciones depende que ésta se transforme. El niño o la niña que está inmerso en prácticas participativas se siente reconocido como ciudadano/a (Novella, 2011, p. 19).

Finalmente, se puede identificar cómo se prefiguran las tres formas de reconocimiento propuestas por Honneth, como efecto de la participación desde la primera infancia, pues con estas experiencias, los niños y niñas se sienten tenidos en cuenta, reconocidos y por ende importantes, no sólo en su ser, sino como sujetos únicos y aportantes a un colectivo.

Para el caso de la investigación mencionada, se pudo observar cómo, el sólo hecho de participar en las actividades de la investigación y sentirse tenidos en cuenta por las investigadoras, generó unas dinámicas nuevas para las experiencias de vida de los niños y niñas, esto se deduce de los cambios en la actitud de los niños y niñas en el proceso, y de algunos comentarios de las familias en el encuentro de cierre de la investigación.

Discusión Final

En la escuela se vive la tensión entre la autoridad de los adultos y la participación de los niños y niñas. Se ha entendido mal la participación infantil, como un dejar hacer y una pérdida de la autoridad del adulto, por ello en ocasiones se ha puesto especial esfuerzo en mantener un “control” sobre el niño y la niña. Sin embargo las propuestas de los autores trabajados para este

artículo, apuntan a que la participación infantil es un proceso que va asistido del acompañamiento del adulto quien le ayuda al niño o niña, con orientación e información, a ser el constructor de su propio conocimiento y a adquirir mayores pautas de autocuidado y autoprotección, de esta manera se evidencian todos los beneficios que traen los estilos pedagógicos más democráticos y la participación.

Con todas las tensiones que se viven en la escuela, siendo éste un espacio para la formación de niños y niñas en diferentes aspectos, se puede considerar un escenario propicio para el reconocimiento desde las experiencias de participación, si bien son generalmente vivencias en la interacción con pares, cada vez se ve mayor intencionalidad en que los niños y niñas sean partícipes de su propia construcción del conocimiento y que cuenten con la suficiente información para que sean conscientes de sus propios cuidados y protección.

Como se pudo observar, la participación desde la primera infancia genera las diferentes formas del Reconocimiento propuestas por Honneth, que derivan en logro de la autonomía, confianza en sí mismos, sentirse importantes y aportantes a un colectivo, lo que de alguna manera, les prepara para la tercera forma del Reconocimiento que es la solidaridad y un interés por el bien común.

Reconocer a los niños y niñas como interlocutores válidos, sujetos responsables y potencialmente transformadores de sus entornos y de su realidad, contribuye a la representación del niño y la niña como sujetos valiosos para sí mismos e importantes para los demás; además se aporta a una concepción de lo social en tanto se generan transformaciones en la interacción con

otros, en la construcción con un colectivo en pro del bienestar común, en este sentido “el activismo y sentirse agente político con capacidad de transformar supone un reconocimiento personal que impulsa mayor implicación y participación” (Novella, 2011, p. 20); de alguna manera, se contribuye a la configuración de su subjetividad política

De otro lado, la experiencia de ser tenidos en cuenta hace que busquen esos espacios y estilos de relación en los que se repitan estas experiencias, así mismo las replican con otros proyectando las vivencias de reconocimiento hacia los demás generando empatía. Los niños y niñas desde la primera infancia, en los escenarios de socialización, que tienen la experiencia de ser reconocidos, desde la posibilidad de participar, ser vistos, evidencian mayor desarrollo de la autonomía, seguridad en sí mismos y mejores formas de relacionarse con otros, pues al tener la experiencia de ser tenidos en cuenta, se tiene en cuenta a los otros, al ser escuchados se escucha a los otros, se generan posiciones éticas y relaciones empáticas con los otros y con el mundo.

Finalmente lo que nos mueve es el vínculo, la tendencia a involucrarnos y relacionarnos con otros, a ser reconocidos por otros y si desde allí reconocemos en los otros las mismas luchas por el reconocimiento, se puede promover la equidad y justicia social; como búsqueda de lo que es justo y mejor para todos, por lo que “deberíamos entender la justicia social (...) como garantía de condiciones sociales para el reconocimiento mutuo” (Honneth, 2005, p. 285), mostrándose que el camino a la justicia social es comprender que en el reconocimiento mutuo se busca ser considerado por otros y se considera al otro en sus necesidades y condiciones.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, A; Pineda, N; Herrera J; y Garzón. (2004). Informe revisión de las experiencias y estrategias de participación infantil. Recuperado de <http://primerainfancialac.org/docs/4/Recursos-ad-modulo4/4.%20DOCUMENTO%20%20PARTICIPACION%20INFANTIL.pdf>

Berger, P y Luckman, T. (2003). *La Construcción Social de la Realidad*. Argentina: Amorrortu

Honneth, A. (2010). Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. Centro de cultura contemporánea, Barcelona. Traducción de Judith Romeu Labayen.

_____ (2010). “La lucha por el reconocimiento debe ser considerada un fenómeno claramente diferenciado de naturaleza moral, así como una acción social” (entrevista de Daniel Gamper Sachse). Centro de cultura contemporánea, Barcelona. Traducción de Judith Romeu Labayen.

_____ (2005). Reconocimiento y Justicia (entrevista realizada por Francisco Cortés Rodas). En: Areté, revista de Filosofía. Vol. XVII, N° 2, pp. 273-294.

_____ (1999). Reconocimiento y obligaciones morales. En: Revista Estudios Políticos N° 14, Medellín. Traducción de Francisco Cortés de Rodas.

Lansdown, G. (2004, Noviembre). La participación y los niños más pequeños. En: espacio para la infancia. N°22.

Novella, A. (2011). La participación infantil Concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. XII congreso internacional de *Teoría de la Educación*

LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EL PREESCOLAR: UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA QUE CONFIGURA LA DEMOCRACIA³⁴.

Autora: María Isabel Rojas Solano³⁵

ABSTRACT

En este artículo, se retoman dos hallazgos que emergieron en la investigación “Los niños y las niñas cuentan sus experiencias de participación” centrando la reflexión en las interacciones entre los niños y la maestra en el nivel preescolar. Se encontró que, los niños y niñas no expresan formas de participación en la interacción con la maestra en aula, por el contrario, nombran y muestran formas de participación auténtica en ausencia de ésta. Derivado de lo anterior, el juego libre sigue apareciendo como el momento propicio para que niños y niñas tengan experiencias de participación real en la interacción con sus pares en la escuela. A partir de estos hallazgos, desarrollados en el artículo de resultados de la investigación, se plantea en este artículo cuatro reflexiones en relación con la participación de los niños y las niñas en el nivel preescolar: La primera es que el proceso de enseñanza aprendizaje de la participación en el nivel preescolar es un proceso recíproco entre la maestra, los niños y las niñas. La segunda es que las prácticas pedagógicas, cuando se intencionan, propician formas de participación real de los niños y niñas en

³⁴ Artículo Conceptual resultado de la investigación “Los niños y las niñas cuentan sus experiencias de participación”. FRANCO, HERRERA y ROJAS (2015). Tutora: Diana María González Bedoya.

³⁵ María Isabel Rojas Solano, Licenciada en Pedagogía Reeducativa de la Fundación Universitaria Luis Amigó y Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales de la Universidad de Antioquia. Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con el CINDE Medellín. Se desempeñó como Pedagoga en Instituciones de Protección y en Centros de Responsabilidad Penal para adolescentes. Actualmente se desempeña como Docente con funciones de Orientación en la Institución Educativa Josefa Campos del municipio de Bello, Antioquia.

un ambiente democrático en el preescolar. La tercera reflexión destaca la importancia del juego en el nivel preescolar y el potencial que hay en éste para que niños y niñas experimenten formas de participación auténtica. Finalmente y de manera concluyente, retomando elementos de las anteriores, la cuarta reflexión plantea que la vivencia de experiencias reales de participación promovidas en el nivel preescolar, aporta elementos para la formación humana de los niños y niñas.

PALABRAS CLAVE: participación infantil, prácticas pedagógicas, formación humana, educación preescolar.

INTRODUCCIÓN

En la investigación que da origen a este artículo, los niños y las niñas participantes expresaron diversas experiencias de participación en la interacción con la maestra y sus pares en el nivel preescolar. Entre ellas se destaca el juego entre pares, de forma libre y espontánea, con la mediación de objetos o simplemente ocupando creativamente espacios dentro y fuera del aula de clase. Por otra parte, expresaron abiertamente su deseo de tener una relación más cercana con la maestra en la que tuvieran la oportunidad de jugar con ella y de ser tenidos en cuenta en los momentos pedagógicos en el preescolar. Este deseo manifiesto de los niños y niñas enuncia de alguna manera, su deseo de participar en la relación alumno-maestro como en su proceso de formación. Es por ello que se considera en este artículo que la vivencia de experiencias de

participación, promovidas a través de prácticas pedagógicas intencionadas en el nivel preescolar, aporta elementos para la formación humana de los niños y niñas.

Esta investigación se realizó bajo el enfoque epistemológico de Investigación comprensiva, retomando los planteamientos de Luna (2010) y Galeano (2011 - 2013) quienes proponen un objeto de estudio desde la comprensión de los sujetos como partícipes de su propia historia y del proceso investigativo. Dentro de este enfoque se escogió el método hermenéutico, buscando la interpretación y comprensión de las experiencias que viven los niños y las niñas en la familia. En ella participaron dos niños y dos niñas de cinco años del grado preescolar de la Institución Educativa Josefa Campos del Municipio de Bello. La selección de los participantes se hizo al azar, pero se tuvieron en cuenta criterios como la edad, el interés para participar en la investigación, el género y el grado de escolaridad. También se tuvo en cuenta la participación de al menos una persona significativa de la familia para contextualizar las vivencias en el espacio familiar de los niños y las niñas.

Siendo consecuentes con el tema y enfoque de la investigación, se promovió la participación activa de los niños y niñas durante todo el proceso, mediante una posición de escucha permanente y respetuosa por parte de las investigadoras, lo cual constituye uno de los aportes éticos de esta investigación, en tanto se reconoce la posibilidad que tienen los niños y las niñas de relatar su propia experiencia a través de múltiples lenguajes.

Los sujetos de la investigación accedieron a información suficiente sobre la investigación y para decidir en cualquier momento abstenerse de participar cuando así lo consideraran. Para ello

se realizaron encuentros iniciales de sensibilización sobre el tema de la participación infantil, explicar los alcances de la investigación y las consideraciones éticas, y proceder a la firma de los consentimientos informados por parte de los padres o acudientes. Para los niños, se elaboró una versión adaptada a su nivel de comprensión, en éste los niños y las niñas, por medio de un dibujo o la escritura de su nombre, dejaron evidencia de su disposición para participar en los diversos momentos de la investigación.

En el análisis, se tuvo en cuenta que, por tratarse de niños y niñas de cinco años, ellos y ellas no daban cuenta de una narrativa fluida, sino que, contaron sus experiencias en el transcurso de los diferentes encuentros, lo que llevó a las investigadoras a relacionar fragmentos de los relatos para ser analizados teniendo en cuenta el contexto de cada niño y niña. Este proceso se basó en el método de análisis de la teoría fundamentada, que permitió hacer una categorización de la información obtenida en las técnicas de generación de información que se implementaron con los niños y niñas, siguiendo los pasos de codificación abierta, axial y selectiva, que dio como resultado la relación entre los referentes teóricos, las categorías encontradas en los relatos de los niños y niñas y la hermenéutica de las investigadoras.

Algunos de los hallazgos de la investigación hacen contraste entre el deseo de los niños y niñas participantes en relación con su vivencia en el preescolar, y los planteamientos pedagógicos que orientan la educación de este nivel. Por ejemplo, ellos y ellas no expresaron formas de participación auténtica en la interacción con la maestra y por el contrario, manifestaron formas de participación real sólo con sus pares en los momentos de juego. Esto motiva las reflexiones planteadas en este artículo, sobre las limitaciones de la participación infantil en el preescolar y la

alternativa de generar prácticas que empoderen a los niños como interlocutores válidos, para que aprendan a hacerlo en otros escenarios.

Los elementos que se plantean se hilan en torno al concepto de formación humana asumiéndolo como el propósito de los procesos de enseñanza-aprendizaje y como un proceso que se promueve desde la primera infancia. Ahora bien, la vivencia de la participación como derecho y práctica en los procesos educativos desde el nivel preescolar, aporta elementos importantes para que los niños y las niñas pongan en acción capacidades y habilidades para incidir de manera espontánea, autónoma y reflexiva en el diario vivir de los escenarios donde socializan, reforzando esto el reconocimiento del lugar protagonista que ocupan en su proceso de desarrollo.

Por consiguiente, en el escenario escolar, los niños y niñas de preescolar hacen parte de una relación recíproca en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la participación y de unas prácticas pedagógicas intencionadas de la maestra para promoverla, como también, de espacios de interacción libres con sus pares y maestras donde se expresan de manera espontánea, proponen y realizan transformaciones en las vivencias cotidianas, tal y como ocurre en el juego libre.

En el artículo, el abordaje sobre las prácticas pedagógicas en el nivel preescolar se realizará a partir de documentos reglamentarios del Ministerio de Educación Nacional como el Lineamiento de la Educación Preescolar que nos posibilita comprender el marco normativo en el que se contempla la participación de los niños y niñas dentro del proceso de desarrollo. El concepto de Formación, se plantea a partir del concepto de Formación Humana propuesto por Rafael Flórez (1994), pedagogo colombiano. En el tema de la participación infantil, se retomarán autores que

nos permitieron establecer relaciones entre los hallazgos y el proceso de formación desde y para la participación en la educación preescolar. En algunos momentos se apoyará la reflexión con fragmentos de relatos de los niños y niñas para ilustrar al lector. Finalmente se presentarán unas conclusiones.

- **El proceso de enseñanza aprendizaje de la participación tiene un carácter recíproco entre la maestra y los niños y niñas en el nivel preescolar.**

Se alude al proceso enseñanza-aprendizaje sin separar los dos conceptos ya que se considera que ambos procesos se dan simultáneamente en el ser humano. El hecho de nombrarlos en un sólo proceso rompe con los antiguos paradigmas de la enseñanza o del aprendizaje, puros, independientes y con actor protagonista cada uno. No es posible enseñar sin pensar en el sujeto que recibe conocimientos legitimados por la cultura, como tampoco es posible pensar en un sujeto que en el contacto con las vivencias cotidianas, los objetos y las ideas, simplemente las aprenda. Es preciso un proceso educativo que integre ambos paradigmas, que considere a los sujetos activos protagonizando la enseñanza y el aprendizaje de la cultura, es decir, que reconozca la incidencia mutua entre el sujeto que aprende y el sujeto que enseña, y que desmitifique un lugar único para ellos, por lo que en un proceso de enseñanza aprendizaje de la participación ambos enseñan y ambos aprenden.

Desde el nivel preescolar se fomenta la enseñanza aprendizaje de la participación. Los niños y niñas son tenidos en cuenta para la implementación de las estrategia de enseñanza, se les

da la palabra para que expresen sus propias ideas o preguntas en clase o fuera de ésta, se les permite escoger sus juguetes y juegos para divertirse, se les presentan opciones de múltiples materiales para que realicen sus propias creaciones, se les permite hacer actividades que ellos mismos proponen implicándose así en la organización del aula. En el acto educativo se posibilitan herramientas para que los niños y niñas desarrollen capacidades y habilidades para la participación, favoreciendo el fortalecimiento del vínculo social.

Ahora bien, los niños y niñas en este nivel se encuentran en un momento propicio para la exploración y el desarrollo de sus capacidades. Según Delors, citado en (MEN, 1996, p.7) el desarrollo, se da en torno a cuatro aprendizajes básicos que son: Aprender a conocer (adquirir los instrumentos de la comprensión), aprender a hacer (para influir sobre el propio entorno), aprender a vivir juntos (participar y cooperar con los demás) y aprender a ser (proceso fundamental que recoge los tres anteriores. Lo cierto es que, no sólo en el aprendizaje social, es decir, en el aprender a vivir juntos, los niños y niñas aprenden a participar, los cuatro aprendizajes implican vivencias de participación y por lo tanto el aprendizaje de la misma en la cotidianidad del escenario escolar de socialización.

Además, se afirma que el desarrollo del niño tiene un carácter multidimensional y complementario entre lo socio-afectivo, lo corporal, lo cognitivo, lo comunicativo, la ética, la estética y lo espiritual (MEN, 1996, p. 17). En este sentido, es posible plantear que los cuatro aprendizajes propuestos por Delors y el reconocimiento del carácter multidimensional del desarrollo del niño y la niña, aportan las condiciones necesarias para que se dé la formación desde y para la participación de los niños y niñas en este nivel, y transformar la relación con la maestra

ya que ella, en la experiencia participativa con los niños y niñas, está inmersa en la relación de enseñanza aprendizaje también.

El lugar de la maestra en la relación enseñanza-aprendizaje, a la luz de la perspectiva del adulto significativo de Peñaranda (2002), es el de un sujeto que, además de enseñar conocimientos, acompaña de manera afectuosa y respetuosa a los niños y niñas, estableciendo vínculos cercanos con ellos a partir del reconocimiento de los estadios del desarrollo afectivo e intelectual. Esto le permite asumirse en un lugar para dar y recibir, para enseñar, desaprender y aprender de sus estudiantes. Tener la apertura para aprender de sus particularidades y cambios, le permitirá a la maestra llevar a cabo prácticas pedagógicas más contextualizadas y conscientes que promuevan la participación de los niños y las niñas. En palabras de Corona y Morfin:

La acción pedagógica no sólo va de los adultos hacia los niños. Los adultos también enfrentamos el enorme reto de abrirnos a la posibilidad de que sean ellos los que nos enseñen a desaprender las actitudes autoritarias para que así podamos generar espacios en los que se propicie que tanto niños como adultos puedan expresar sus opiniones, argumentar sus puntos de vista, escuchar la opinión del otro, tomarla en cuenta, buscar acuerdos, asumir compromisos (2001, p. 63).

De manera que, el nivel preescolar puede democratizarse al permitir que las prácticas pedagógicas se construyan con la participación de los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje. Con ello, el primer eslabón de la escolarización aportaría elementos importantes para la formación de sujetos con voz y capaces de transformar conscientemente el contexto en el que participan.

- **Las prácticas pedagógicas en el nivel preescolar, intencionadas, pueden propiciar formas de participación real de los niños y niñas en un ambiente democrático.**

Retomando a Díaz se entiende por práctica pedagógica “La actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos” (2006, p. 90). En este caso, se hará referencia a las acciones dentro y fuera del aula que la maestra de preescolar diseña, planea y ejecuta para cumplir con unos objetivos según orientaciones del Ministerio de Educación Nacional, modelo pedagógico institucional y realidades propias del contexto social.

Las prácticas pedagógicas en el nivel preescolar se orientan con base en tres principios y referentes conceptuales del enfoque pedagógico y metodológico: “el desarrollo integral, la participación y la lúdica” (MEN, 2013, p. 26). En esta medida, las acciones de la maestra serían interpeladas por reconocimiento del protagonismo del niño en su proceso de enseñanza aprendizaje, asumiéndose ella “como agente mediador, generando ambientes favorables que permiten al niño investigar, explorar y plantear hipótesis” (MEN, 2013, p. 24).

Con este referente normativo y la comprensión del proceso educativo del preescolar como un proceso de participación en sí mismo, pero sobre todo con la capacidad creadora que caracteriza a una maestra en este nivel, se puede generar una oferta amplia y creativa de estrategias que promuevan la participación de los niños y niñas, y la enseñanza aprendizaje de habilidades para ejercerla y permitir que sus pares también la ejerzan.

A partir de la investigación, se pudieron observar tres formas de participación de los niños y niñas en el preescolar mientras permanecían en la cotidianidad de la jornada de clase. Uno, cuando realizan acciones inducidas por la maestra como participar en actos cívicos con guiones elaborados por la maestra, realizar exposiciones de trabajos a partir de frases memorizadas con la ayuda de acudientes y maestra, hacer la tarea igual a la muestra, pasar al tablero cuando se le llama. Dos, en el establecimiento de normas y acuerdos para llevar a cabo las clases, repiten los enunciados propuestos por la maestra. Tres, cuando juegan de manera libre y espontánea con sus pares dentro y fuera del aula sin que la maestra interfiera en el juego. De esta manera, las dos primeras formas de participación harían alusión a una participación simbólica o simple. Para Hart (1993, p.11), en la Participación Simbólica: “aparentemente se les da a los niños la oportunidad de expresarse pero en realidad tienen poca o ninguna incidencia, sobre el tema o sobre el estilo de comunicarlo y poca oportunidad, o ninguna, de formular sus propias opiniones”. Para Trilla y Novela, la Participación Simple “consiste en tomar parte en un proceso o actividad como espectador o ejecutante, sin que el sujeto haya intervenido para nada ni en su preparación ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo. Los individuos se limitan básicamente a seguir indicaciones o a responder a estímulos” (2001, párrafo 24), y en la tercera, ya aparecen formas más claras de participación auténtica o proyectiva. La Participación Auténtica es aquella en la que los niños logran incidir en los proyectos. En la propuesta de Trilla y Novella (2001), “en la participación «proyectiva» el sujeto no se limita a ser un simple usuario, sino que hace algo más que opinar desde fuera: se convierte en agente. Esta condición de agente que se le reconoce es quizá lo que mejor caracteriza tal forma de participar, sin la mediación de un adulto” (párrafo 33).

En este sentido, el preescolar se edifica como un espacio realmente democrático con unos elementos dados a su favor, por ejemplo; se escuchan y se tienen en cuenta las ideas y opiniones de los niños y niñas en los procesos institucionales, los y las maestras reciben información y formación permanente en temas de infancia y participación infantil con claridades conceptuales y metodológicas, las instituciones educativas generan las condiciones para que este propósito haga parte de sus fundamentos pedagógicos y prácticas educativas, y por supuesto, en contextos socioculturales que vivencien el ejercicio de la ciudadanía. Ahora bien, en la realidad de las instituciones educativas estas condiciones no siempre están presentes, lo que obstaculiza un poco que se den prácticas educativas libres para el ejercicio de la participación. Lo encontrado en la investigación nos sugiere que, aunque los discursos y los lineamientos son claros en la reivindicación de los niños y niñas como sujetos de derechos, y las maestras tengan buena intención, se necesita tiempo y comprensión para que estas prácticas sean incorporadas como cambios reales y permanentes en el aula. Una vez más se ratifica, que las prácticas tienen estrecha relación con las creencias, y estas, tienen un fuerte arraigo histórico y emocional.

En complementariedad, desde la individualidad de la maestra del nivel preescolar, se requiere de habilidades como la observación, la interpretación de las diferentes manifestaciones de los niños/as y la escucha atenta. Este es un deber de los adultos en general, que implica ponerse en el lugar de aprender a escuchar las voces de los niños y niñas, pero también los significados de lo dicho y lo no dicho, y de lo que están queriendo decir con sus múltiples expresiones: “Para que se haga valer el derecho de participación es necesario un gran esfuerzo de educar en la escucha y el respeto a las voces infantiles por parte de las personas que viven y trabajan con niños” (Corona y Morfin, 2001, p. 31).

Estas prácticas pedagógicas intencionadas no tanto en el saber, sino en la actitud del maestro/a, transformarán la vivencia en el preescolar y garantizarán la promoción y el ejercicio de la participación. A propósito plantea Tonucci (2009, p. 12) “es mucho más eficaz la educación por “inmersión” que la educación por “transmisión”. La educación será eficaz si el alumno vive la propuesta; estará inmerso dentro, en vez de tener que escucharla, leerla, estudiarla y repetirla”. Si los niños y niñas se sienten tenidos en cuenta en propuestas innovadoras o cotidianas que generan prácticas reales de participación, el criterio “a participar se aprende participando”, se verá reflejado en la cotidianidad y en su desarrollo autónomo.

- **A través del juego, en el nivel preescolar, los niños y niñas experimentan formas de participación auténtica.**

Durante la investigación, el juego fue un elemento fundamental en lo metodológico, pero también en lo ético, primero por la edad y ciclo evolutivo de los y las participantes y segundo para propiciar un ambiente más participativo en los encuentros con los niños y niñas. Se tomarán algunos fragmentos de las conversaciones sostenidas en estos momentos para comprender un poco las posibilidades del juego para un ejercicio real de la participación. El siguiente fragmento, hace parte de una conversación entre los participantes mientras organizaban un juego grupal:

Pingui: juguemos... juguemos un juego escapando de alguien aquí, qué tal al congela hielo? Pandora: no. Pingui: entonces a qué jugamos? Pandora: a nada! Max: Juguemos a los policías y ladrones. Pingui: sí! Pandora: yo soy la policía. Pingui: y yo el ladrón. Pandora: yo soy la policía! Max: ósea que yo soy con Pandora...tengo un equipo! Pingui: siiii. (Max y Pandora se alistan para atrapar a Pingui) Pingui: ya listo! (corren por el parque,

Max y Pandora están muy cerca de atrapar a Pingui) Mas adelante, Pingui: oigan! me di cuenta que cuando juego este juego me canso, juguemos otra cosa. Max: voy hacer ejercicio (hace lagartijas) Pingui: yo voy hacer ejercicio aquí (se acuesta en el deslizadero) Pandora: y yo me voy a relajar, esta es mi cama (sube a la red y se acuesta).

En el diálogo se observa que los niños y niñas logran una clara organización en tiempo y espacio, y la distribución de roles a partir de un deseo enunciado por uno pero tenido en cuenta y compartido por todos: “jugar”. El juego, en este caso permitió a los niños la expresión individual, el decidir la asignación de roles a desempeñar, la inclusión de todos; y cuando uno de ellos decide terminarlo, muestran respeto por la decisión individual, retomando una actividad individual de su interés, sin juzgar al otro ni generar malestar entre ellos. Esto muestra cómo, en el juego realizado por los niños y la niñas, convergen “la comunicación, la información, la concertación, los acuerdos, la elección, las reglas; sin ser llamados hacen presencia con toda su potencia el compromiso, el respeto, la confianza, la solidaridad y la cooperación; las emociones y los sentimientos, lo individual, lo grupal”. (Lineamiento técnico de participación y ejercicio de la ciudadanía de la primera infancia, 2012, p. 39).

Ahora bien, los adultos hacen presencia en el entorno del juego libre, actúan como espectadores o como reguladores de la interacción de los niños y niñas. La forma de percibir el juego por parte del adulto varía significativamente en relación con la forma en que lo hacen los niños. El fragmento anterior continúa con una pregunta de la investigadora: Inv: ¿qué pasó? Max: estoy haciendo ejercicio! Inv: y los policías y ladrones? Max: Pingui se dio cuenta que él se cansa jugando así. (Siguen jugando cada uno en el parque). Con la respuesta, el niño da cuenta que la noción del tiempo de duración del juego la marca la satisfacción personal, el reconocimiento de las capacidades o el cambio de

interés. A ellos y ella, empezar, terminar o cambiar de juego parece no preocuparles, mientras las ideas de todos sean tenidas en cuenta.

Por otro lado, en la relación de los niños y las niñas con la maestra surge el deseo de vinculación con ella a partir del juego. En sus respuestas a las preguntas de los conversatorios, nombran una interacción que no ocurre pero que desearían se diera, afirman jugar con ella y luego caen en cuenta de que no lo hacen:

Inv: ¿A ti que te gusta de la profe? Curiosa: Jugar. Inv: ¿Y tu profe juega contigo? Curiosa: Sii. Inv: ¿Si? ¿Y a qué juegan? Curiosa: No, mentiras que no. Inv: vengan uno porque no juega con la profesora? ¿no se puede? Curiosa: no, solo con los amiguitos.

Inv: ¿cuál es la actividad que más les gusta hacer con la profe? Max: jugar. Inv: Max y que le gusta jugar con la profe. Max: yo no juego con mi profe! Inv: entonces por qué me dices que la mejor actividad con la profe es jugar?. Max: la profe hace notas y yo voy a jugar.

En el Lineamiento técnico de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia, se plantea que es necesario que los y las mediadoras hagan parte del juego, de la movilización de pensamiento que éste genera y de la construcción de conocimiento que niños y niñas van alcanzando (2012, p. 40). Es decir, aunque promover espacios de juego libre es fundamental, lo es también el juego mediado y acompañado por la maestra en este nivel:

La institución tendría que diseñar espacios y tiempos especiales para otorgarle un terreno al juego, dónde pueda crecer y evolucionar. Pero no son sólo los espacios y tiempos concretos, son las actitudes, los cuidados, las rutinas, los acercamientos, que deben estar impregnados del

espíritu festivo que otorga el juego (Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito Bogotá, sf, p. 63).

En conclusión, las maestras del nivel preescolar tienen el horizonte de sus prácticas pedagógicas definido conceptualmente, pero en el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos ansiosos del juego como ejercicio vivencial, liberador y potenciador de habilidades para la participación, necesitan lograr una visión más amplia de la riqueza formativa del juego implementándolo en sus prácticas para propiciar procesos de formación integral donde niños y niñas sean protagonistas, sean propositivos y tengan la posibilidad de desarrollar sus capacidades, en que preguntan, son escuchados, cuestionan y valoran las experiencia de los demás niños, niñas y maestros.

- **La vivencia de experiencias reales de participación promovidas en el nivel preescolar, aporta elementos para la formación humana de los niños y niñas.**

Anteriormente se nombraron unos principios pedagógicos y metodológicos que orientan las prácticas en el nivel preescolar, principios que en sí mismos potenciarían la participación de niños y niñas en la Escuela. De la misma manera, se considera que estas prácticas pedagógicas tienen una intencionalidad formativa de los seres humanos que participan en ella y, a su vez, corresponden a un proyecto educativo y a un proyecto cultural. Para abordar esta idea, revisaremos inicialmente el concepto de Educación tomando los referentes de Rousseau y Flórez, y luego el concepto de Formación Humana propuesto por Flórez.

Desde Rousseau (1985), se plantea que la Educación es un medio para formar al hombre capaz de guiarse a sí mismo. El autor enuncia la idea de la incidencia del hombre sobre su desarrollo, a partir de sus propias ideas y acciones. Esto, en el contexto educativo actual, sigue vigente, en tanto se asume la Educación como un proceso progresivo y permanente del ser humano que lo lleva a desarrollarse de manera autónoma pero con conciencia colectiva y responsable socialmente de sus acciones.

Para Flórez, la educación es un “proceso social e intersubjetivo mediante el cual cada sociedad asimila a sus nuevos miembros, a su cultura según sus propias reglas, valores, ideales, ideologías, tradiciones, prácticas, proyectos y saberes compartidos por la mayoría de la sociedad” (1994, p. 22). Así es como, la educación, además de socializar, procura extraer de los sujetos lo más valioso que tengan, humanizarlos y potenciarlos como personas. Esto, es lo que promueve la formación humana de los sujetos y paralelamente su participación protagónica en la vida cotidiana.

El concepto de Formación Humana es fundamental en la propuesta de este pedagogo quien propone este proceso como principio y fin de la acción pedagógica, centrándose en la potencialidad del hombre como un ser capaz de desarrollarse a sí mismo y como un ser que se asume en relación con otros en redes solidarias. De esta manera Flórez afirma que

la formación es la misión de la educación y de la enseñanza, facilitar la realización personal, cualificar lo que cada uno tiene de humano y personal, potenciarse como ser racional, autónomo y solidario, a partir de las propias raíces culturales que le brindan horizonte simbólico de participación y de actuación propia (1994, p. 22).

Además, complementa Flórez que este proceso, aunque se da en relación con otros, finalmente tiene su principal origen en el interior de cada sujeto:

El hombre se desarrolla, se forma y humaniza no por un moldeamiento exterior, sino como un enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo que se va forjando desde el interior, en el cultivo de la razón y de la sensibilidad (Flórez, 2005, p. 167).

La reflexión, a partir de los conceptos retomados, se centra en que la participación auténtica, como concepto y práctica, lleva implícita la idea de la Formación Humana de los sujetos, ya que en ambos procesos participan en el direccionamiento de su propio proceso educativo y de desarrollo, así como en lo que acontece a su alrededor opinando, proponiendo, incidiendo y generando transformaciones.

En el nivel preescolar, los niños y niñas complementan su proceso de formación con los elementos que le aporta la escuela. La formación ya ha iniciado en el escenario de la familia, y se enriquece con la experiencia en la vida cotidiana en la escuela, puesto que allí se pone en juego los aprendizajes alcanzados hasta el momento, las capacidades y habilidades que se empiezan a explorar, la ideas y pensamiento individual, el sentido de la colectividad, el deseo de diferenciarse de sus iguales pero sin llegar a alejarse demasiado de él.

En suma, la vivencia de experiencias de participación, promovidas por medio de prácticas pedagógicas participativas pensadas, planeadas y aplicadas sistemáticamente en el nivel

preescolar, va a generar cimientos importantes en los niños y las niñas, el reconocimiento como ciudadanos desde la infancia y el progresivo ejercicio de sus derechos de acuerdo a su momento evolutivo.

Conclusiones

El marco y fundamentación pedagógica de la Educación Preescolar que plantean los Lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, dejan un escenario abierto para que se propicien espacios de participación directa de los niños y niñas en sus procesos de formación desde la primera infancia, sin embargo, las estrategias más recurrentes para generar espacios de enseñanza y aprendizaje, son aquellas que se centran en la repetición y la transmisión del conocimiento por parte de la maestra como agente de socialización en el escenario escolar. Se evidencia que, los niños, las niñas y los Lineamientos de este nivel, exigen espacios de construcción conjunta que lleven a estos sujetos a participar en su proceso formativo, por lo tanto, es preciso responder con la facilitación de un entorno de aprendizaje que dé un lugar protagónico a las opiniones, sugerencias y peticiones expresadas en los múltiples lenguajes de la infancia y que con él, propicie un ambiente de confianza y aprendizaje real de la participación.

El desarrollo de capacidades para la participación de los niños y niñas depende de varios factores como: la incidencia de un entorno familiar afectivo, el acceso a diversos espacios de fortalecimiento del vínculo social y de construcción del conocimiento, y la actuación en espacios que los niños y niñas construyen por sí mismos y entre ellos mismos como los espacios de juego. Todos fundamentales para ubicarse en un lugar significativo con relación a los otros, para la

construcción permanente de ciudadanía y un ejercicio pleno de los derechos. Es así como, el momento vital y el escenario de socialización, hacen del nivel preescolar en sí mismo, un lugar esencial para potenciar y afianzar las capacidades y desarrollar las dimensiones del ser, que se van a reflejar en el continuo proceso de formación integral de los niños y las niñas. Por su parte, la posición de la maestra como facilitadora en la promoción y desarrollo de las capacidades y en el diseño de ambientes más creativos para el aprendizaje de la participación, puede llevar a generar posiciones críticas y criterio personal en las elecciones sociales que tengan los niños y niñas.

El proceso de educación en y para la participación no es ajeno a las características fundamentales que se han señalado en el proceso de formación. Si el aprendizaje y la enseñanza de la participación se dan en la medida en que se posibilitan los espacios y las oportunidades para que la participación de los niños y niñas sea menos simbólica y representativa de los intereses de las maestras, y se manifiesta como una participación real y de auténtica interacción, reconocimiento y posibilidades de que los niños y niñas de incidan en sus vidas, se dará un proceso de formación integral que genere condiciones para un ejercicio real de la participación de los niños y niñas en todos sus contextos.

BIBLIOGRAFÍA

- Berger, P y Luckman, T. (2003). La Construcción Social de la Realidad. Argentina: Amorrortu
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico Laurus, vol. 12, pp. 88-103. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Flórez, R. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. Revista Educación y Pedagogía, Vol XIX, Num. 47, Enero- Abril.
- _____. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- _____. (2005). Pedagogía del Conocimiento. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- Hart, R. (1993). Unicef. La participación de los niños, de la participación simbólica a la participación auténtica, p.11). Recuperado de: <http://www.unicef-irc.org/publications/538>
- Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito Bogotá. Recuperado en: <http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/lineamientopedagogico.pdf>
- Lineamiento técnico de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia. 2012. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6.De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadania-en-la-Primera-Infancia.pdf>
- MEN (1996). Lineamientos Curriculares Preescolar. Recuperado en: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_11.pdf
- _____. (2013). Documento Guía. Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002. Recuperado en: http://www.mineduccion.gov.co/proyectos/1737/articles-328355_archivo_pdf_19_Preescolar.pdf
- Novella, A. (2011). La participación infantil, Concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. XII congreso internacional de Teoría de la Educación
- Novella, A. y Trilla, J. (2001). Educación y participación social de la infancia. Revista Iberoamericana de Educación. OEI. N°26. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie26a07.htm>
- Peñaranda, F. (2002). La educación a padres en los programas de salud desde una perspectiva de desarrollo humano. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/RevistaLatinoamericana/article/viewFile/339/205>

Tonucci, F. (2009). Traducción. Blanca, José. ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3070545>

Rousseau, J. J. (2007). Emilio o de la Educación. México: Porrúa.

ANEXOS:

1. Consentimientos informados de los niños (ver consideraciones éticas en el proyecto)
2. Consentimientos informados de los padres
3. Técnicas e instrumentos aplicados en la investigación
4. Contextualización de las familias de los participantes
5. Certificado de participación en la I Bienal latinoamericana de Infancias y Juventudes
6. Tabla de Códigos de los instrumentos utilizados
7. Mapa de significaciones

Anexo 1

 **Durante el encuentro se vale expresar todas las emociones.**



TRISTE



ASUSTADO



ENOJADO



CONTENTO



Nosotras te cuidaremos

Si en algún momento no quieres participar.



Puedes parar.



Anexo 2



LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS CUENTAN SUS EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN CONSENTIMIENTO INFORMADO

Investigadoras: Kelly Maritza Herrera Jiménez
María Isabel Rojas Solano
Yazmi Lorena Franco Durango

Estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del convenio Cinde-Universidad de Manizales, realizarán su investigación en la Institución Educativa Josefa Campos (Bello- Antioquia) con el fin de conocer las experiencias de participación de algunos niños y niñas en la familia y la escuela. Para ello se realizarán diferentes encuentros con las investigadoras durante la jornada académica.

Las investigadoras se comprometen a garantizar el respeto, la dignidad y la privacidad de cada uno de los participantes, y no hacer públicos sus nombres ni otra información que permitiese su identificación. La identidad y el rostro de los niños y niñas serán preservados o en caso de ser necesario, se solicitará a los padres y a los mismos niños y niñas su autorización para divulgarlos. Igualmente se garantizará la seguridad física y psicológica durante el proceso.

Los fines de la presente investigación son eminentemente académicos y no tienen ninguna pretensión económica. Por tal motivo la colaboración de los participantes en ella es totalmente voluntaria y no tiene ningún tipo de contraprestación económica ni de otra índole. Igualmente cada uno de los participantes tiene el derecho de retirarse en cualquier momento sin tener ninguna sanción por ello.

Cualquier información adicional que requieran pueden dirigirse a Diana María González Bedoya directora de la investigación y docente de la maestría al teléfono 4 44 84 24 (124).

Para dar cuenta de la disposición a participar del procedimiento descrito anteriormente y que las investigadoras han explicado y contestado mis preguntas.

Yo: _____, acudiente de:

Certifico que he sido informado(a) con la claridad y veracidad debida respecto a la participación de mi hijo, el curso, proceso de la investigación, objetivos, procedimientos y devoluciones, concertando la autorización de mi hijo (a) a participar de la presente investigación en la fase de recopilación de los datos. Igualmente soy conocedor(a) de la autonomía suficiente que posee mi hijo para abstenerse de responder total o parcialmente las preguntas que le sean formuladas y a prescindir de su colaboración cuando a bien lo considere yo o mi hijo (a) y sin necesidad de justificación alguna.

Firma del acudiente del participante
CC.

Firma de la investigadora
CC.

Firma testigo/a
CC.

Anexo 3

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS APLICADOS EN LA INVESTIGACIÓN

CONVERSATORIOS CON LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS	OBSERVACIÓN EN EL ESPACIO ESCOLAR	ENTREVISTA A PERSONAS SIGNIFICATIVAS
<p>Se hizo uso de técnicas interactivas para motivar la emergencia de los relatos de los participantes</p>	<p>Se realizó observación participante cuando se aplicaron las técnicas interactivas, y no participante cuando se asistía a los momentos pedagógicos.</p>	<p>Se realizaron para conocer mejor el contexto familiar de los niños y las niñas.</p>
<p>1. Juego de roles. Se tuvo dos encuentros en los que se recrearon los espacios de la casa y se dispusieron diversos materiales para interactuar conforme a los roles de la familia.</p>	<p>1. PARTICIPANTE En el juego de roles también se realizó observación.</p>	<p>En el acercamiento para la firma de los consentimientos con las madres y el padre, ellos escribieron una descripción de su hijo o hija y la compartieron.</p>
<p>2. Dibujo de la familia. En la elaboración se propicia un conversatorio grupal y luego se realiza un conversatorio individual para profundizar en aspectos de la familia.</p>	<p>2. NO PARTICIPANTE a) Observación del recreo. Se hizo observación de dos momentos en los cuales los niños y niñas participaron del espacio del recreo escolar.</p>	<p>Se realizó una entrevista a la persona más significativa para los niños y niñas en su familia.</p>
<p>3. Fotolenguaje. Por medio de fotografías se generaron conversaciones con los niños y niñas, sobre las diferentes experiencias de participación en familia y escuela.</p>	<p>b) Juego Libre. Se observó un momento de juego que se dio dentro de los espacios de encuentro con las investigadoras.</p>	
<p>4. Proyección Videos. Se propuso un ejercicio de diálogo a partir de la proyección de los videos tomados como registro en la observación no participante, sobre la escuela</p>	<p>c) Observación de clase. Se tuvo 3 visitas a l a institución, en las que se hizo observación de los niños y niñas en una clase fuera del aula y otras dos dentro.</p>	

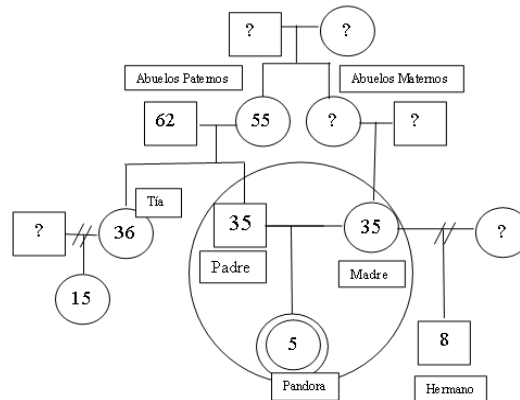
Anexo 4

Contextualización de la Familias de los participantes

PANDORA

Pero cuando uno menos piensa...opina (Mamá de Pandora)

Familia de Pandora



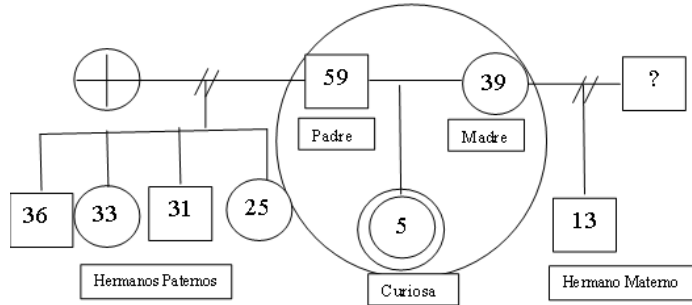
La familia de Pandora está conformada principalmente por su Madre, su Padre (con quienes convive) y ella, aunque la niña en el dibujo de su familia incluye también a su hermano, que ocasionalmente la visita, y a sus mascotas (gata y loro). Cerca también habitan su tía y abuelos paternos.

Salvo algunas ocasiones, Pandora permanece al cuidado de su madre porque teme dejarla con otras personas, ella considera que con la niña “hay que ser muy cuidadoso” por los múltiples riesgos a los que se expone en la calle o con personas extrañas. En las prácticas de crianza se evidencia que no se usa el castigo físico para corregir a la niña, la autoridad en la casa está repartida entre ambos padres, por permanecer más tiempo con la mamá, ésta es la figura de autoridad más representativa para la niña, las normas del hogar son comunicadas a la niña y la madre ha tratado de inculcar responsabilidades para que aprenda a colaborar en el hogar. Algunas elecciones de la niña son acompañadas u orientadas por la madre, pero es la niña quién elige cuando se trata de asuntos cotidianos como el vestuario, mientras que con su padre comparte los espacios de recreación y juego.

CURIOSA

Ella escoge la ropa para ir a misa todos los domingos (Mamá de Curiosa)

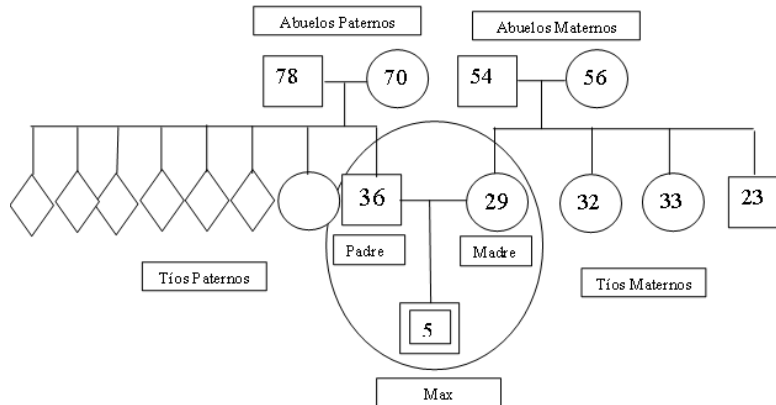
Familia de Curiosa



Curiosa pertenece a una familia extensa, las personas que conforman su núcleo familiar son: su padre, su madre, un hermano por parte de madre y su abuela materna. Curiosa tiene por parte de padre dos hermanos y dos hermanas las cuales no viven con ella pero apoyan el cuidado de la niña ocasionalmente. Sus padres son trabajadores independientes, ambos permanecen en el hogar y se apoyan en el cuidado de la niña aunque es la mamá quien permanece la mayor parte del tiempo con ella, y la acompaña en su organización personal dándole la posibilidad de que se haga cargo en algunos momentos de su limpieza y arreglo personal. Para los padres de Curiosa conversar con la niña sobre sus faltas es importante, por eso siempre le explican las razones por las cuales es castigada, ambos ejercen la norma sobre Curiosa y los correctivos con los que tratan de regular su comportamiento son en relación al uso del computador, la televisión y salir a la calle.

En su familia hay rutinas establecidas en relación a la hora de dormirse y levantarse. Como familia tienen algunas costumbres, desayunar juntos los fines de semana, ir a misa todos los domingos y rezar el rosario, celebran las festividades navideñas y de semana santa al igual que los cumpleaños, el día del padre y la madre.

MAX
Nuestro tesoro...una promesa de Dios (Mamá de Max)
Familia de Max



Max es hijo del señor William y de la señora Janet. Los tres conforman una familia nuclear. El señor trabaja como coordinador de bodega y la señora se desempeña como madre comunitaria en su casa. Max nace y ha crecido en relación con otros niños y niñas recibiendo la influencia normativa, nutricional y pedagógica que los demás usuarios del Hogar.

La familia de Max es “Cristiana trinitaria”, ellos le enseñan a tener una vida espiritual pues están convencidos de que su vida así puede ser más tranquila. El niño identifica estas creencias y orienta sus acciones y reflexiones con ellas. Los valores que resaltan en el núcleo familiar son la palabra de Dios, la confianza y el respeto.

Los padres de Max comparten el ejercicio de la autoridad. La forma de corregirlo casi siempre se argumenta desde la creencia religiosa, le recuerdan que para Dios es aceptable su actitud o comportamiento. En algunos momentos se le castiga pegándole con la correa, pero previamente le explican las razones de tal sanción.

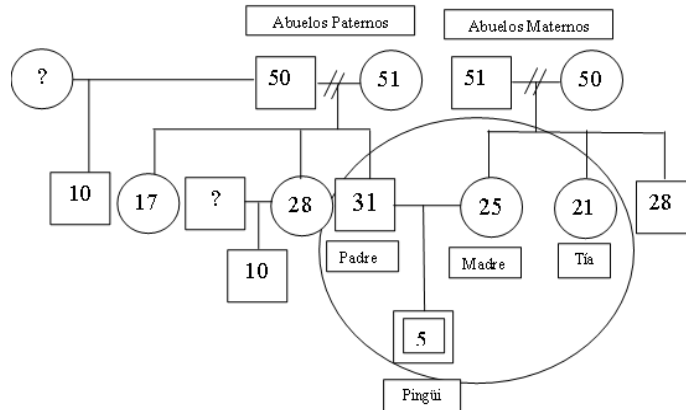
La madre y el padre describen a Max como “una promesa de Dios”, es su tesoro, por eso temen dejarlo al cuidado de otras personas, sólo confían en las abuelas y tías maternas, como la tía Sandra que es un referente significativo para él porque le da regalos y lo consiente.

Los padres expresan que Max tiene la capacidad de dialogar con ellos, que comprende razones cuando se le niegan las cosas, que acepta conforme explicaciones y espera paciente a que haya o llegue el momento de complacerlo con lo que él desea.

PINGUI

“Él se castiga solo, se busca que Pingui razone” (Mamá de Pingui)

Familia de Pingui



La familia de Pingui está conformada por Papá, Mamá, una tía y el niño. La mayor parte del tiempo está al cuidado de su tía porque vive con ellos y le tienen confianza. La figura de autoridad para él es su Madre, así mismo el acompañamiento en tareas lo realizan la mamá y la tía, en la constitución de normas en ocasiones se consulta con Pingui y se concertan con todos los miembros de la familia. Los Castigos generalmente son prohibiéndole lo que más le gusta como el uso T.V., la Tablet o el celular, pero lo que más buscan es reflexionar con el niño sobre lo que hace en términos de consecuencias. El niño ofrece ayuda a su mamá y da su opinión o sugiere salidas, además participa en la escogencia de su ropa. Los espacios que comparten en familia son en las salidas recreativas o cuando se quedan en casa a ver una película, aunque prefiere jugar con la tía porque le sigue los juegos pesados.

En cada encuentro con la familia de Pingui, se hizo reiterativa la intencionalidad que tienen ellos como familia frente a la crianza del niño, manifestando frecuentemente que ellos dejaban muchos asuntos a decisión de él, que lo dejaban solo porque querían que fuera muy independiente y autónomo, sin embargo en el discurso y las prácticas del niño se notó todo lo contrario, un niño temeroso, dependiente, y con una percepción de sí mismo devaluada, y vulnerable.

Pingui permanentemente habla de sus padres, él los nombra como cuidadosos, presentes en su cotidianidad, personas capaces de escucharlo y permitirle participar en las decisiones del hogar.

Anexo 5

I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes

Democracias, Derechos Humanos y Ciudadanías.

Noviembre 17 - 21 de 2014
Manizales, Colombia



Certifica que:

Kelly Maritza Herrera Jiménez

Participó con la Ponencia:

"Los niños y las niñas cuentan sus experiencias de participación/"


Guillermo Orlando Sierra
Rector
Universidad de Manizales


Andrea Cortés
Coordinadora General
Centro de Estudios
Avanzados en Niñez
y Juventud


Alejandro Acosta Ayerbe
Director General
CINDE


Sara Victoria Alvarado
Coordinadora General Bienal
Red de Posgrados en Infancias y
Juventudes


Silvia Borelli
Representante
GT CLACSO


Pablo Vommaro
Coordinador General Bienal
CLACSO



Centro de Estudios
Avanzados en
Niñez y Juventud. CEANJ



RedINJU

Grupo de Trabajo
CLACSO Juventudes,
Infancias: Políticas,
Culturas e
Instituciones Sociales



Anexo 6

Instrumento	Código
Observación Descanso 1	ObsD1
Observación Descanso 2	ObsD2
Observación Clase Educación Física	ObsCEF
Observación Clase Aula 1	ObsCA1
Observación Clase Aula 2	ObsCA2
Conversatorio Dibujo Familia Grupal	CvDFG
Conversatorio Dibujo Familia Individual	CvDFI
Foto Lenguaje Familia	FotLF
Foto lenguaje Lugares	FotLLg
Observación Juego de Roles 1	ObsJR1
Observación Juego de Roles 2	ObsJR2
Observación Juego Libre	ObsJL
Conversatorio Proyección Video Escuela	CvPyVE
Conversatorio Proyección Video General	CvPyVG
Contextualización Familia	CtxFlia

Anexo 7

