



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

**LAS 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**

**Tesis de grado para optar el título de
Magíster en Desarrollo Educativo y Social**

**ANDREA MIREYA JIMÉNEZ PINZÓN
PAOLA ANDREA LONDOÑO BORRERO
MARÍA JANETH RINTÁ PIÑEROS**

Asesora: Nisme Yurany Pineda Báez

Bogotá, Julio 6 de 2010

Nota de aceptación:

NISME YURANY PINEDA BÁEZ

Asesora de Tesis

.....

Segundo Lector

Bogotá, D.C. Julio 6 de 2010

Andrea Mireya Jiménez Pinzón

*A Dios por sus infinitas bendiciones cada día.
A Ricardo mi esposo y aliado de vida: por su paciencia,
motivación, amor, respaldo y coequipero de sueños.
A mi mami por la fundamentación de vida
que me dio para el logro de este sueño.... Gracias, totales!!*

Paola Andrea Londoño Borrero

*Gracias!!!
A los niños y niñas de CRAN por inspirar mi camino.
A ti mi Mariantonia por tus espacios cedidos
y tu amor que me impulsa a todo.
A Daniel mi compañero de sueños, por su respaldo.
A mi familia por creer en mí.
Y a Dios que me ha dado la vida para vivirla intensamente.*

María Janeth Rintá Piñeros

*Infinitas Gracias...
A la vida por todas las posibilidades otorgadas.
A CINDE por creer en mi y brindarme esta posibilidad.
A mi familia por su apoyo incondicional, especialmente,
a mi hijo por ceder el tiempo que debería estar con él
y a mi querido por su amor, apoyo, motivación y paciencia.*

AGRADECIMIENTOS

A Dios, fuente de inspiración.

A los niños y niñas en primera infancia, por quienes hemos realizado este trabajo.

A todas aquellas personas maravillosas que estuvieron a nuestro lado: esposos, hijo(a)s y padres; porque su afecto y paciencia fueron motivación para culminar este proceso.

A Nisme Pineda, por su exigencia para el cumplimiento de nuestras metas.

A los agentes educativos por sus representaciones sociales.

A la institución de Educación inicial, por permitirnos desarrollar allí nuestro proceso de investigación.

A CINDE y su personal por su calidez, paciencia y apoyo constante.

CONTENIDO

	Página
RAE	
INTRODUCCIÓN.....	9
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
2. OBJETIVOS	18
2.1 Objetivo General	18
2.2 Objetivos Específicos	18
3. REFERENTES TEORICOS.....	19
3.1 Niños y niñas sujetos de derechos.....	19
3.2 La Educación Inicial, potenciadora del desarrollo infantil	26
3.3 La Educación Inicial, espacio promotor de la participación en primera infancia	35
4. METODOLOGIA.....	43
4.1 Enfoque de la investigación.....	43
4.2 Contexto	44
4.3 Sujetos	46

4.4 Categorías de Indagación	46
4.5 Técnicas utilizadas	48
4.5.1 Entrevista Semiestructurada.....	48
4.5.2 La observación.....	49
4.5.3 Entrevista grupal.....	50
4.6 Momentos de la investigación.....	50
5. RESULTADOS.....	52
5.1 Del niño objeto, al niño sujeto	52
5.2 Las interacciones pedagógicas: oportunidad para la participación en primera infancia	57
5.3 La participación en primera infancia: un derecho por ejercer.....	64
6. DISCUSIÓN.....	71
6.1 Participación en primera infancia promovida en las interacciones pedagógicas.....	71
6.2 Las interacciones pedagógicas: del discurso a la práctica.....	75
7. ORIENTACIONES.....	82
REFERENCIAS.....	85
ANEXOS.....	91

RAE

Tipo de documento: Tesis de Grado

Acceso al documento: Universidad Pedagógica Nacional

Título del documento: Las 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.

Autor(s): JIMÉNEZ P. Andrea, LONDOÑO B. Paola, RINTA P. Janeth.

Publicación: Bogotá, 2010, 135p. Esquemas 3. Tabla 1. Anexos 9.

Unidad Patrocinante: Universidad Pedagógica Nacional

Palabras Claves: Primera Infancia, participación, representaciones sociales, interacciones pedagógicas, derechos.

Descripción:

El trabajo de investigación realizado ofrece un panorama sobre la pertinencia del derecho a la participación en primera infancia, legitimado desde el contexto institucional de educación inicial. El cual está reconocido en la Convención sobre los Derechos del Niño, en sus Artículos 12 y 13 en los que se afirma que los niños y las niñas tienen derecho a formarse su propio juicio y expresar libremente su opinión, y el Artículo 15 establece el derecho a asociarse libremente y celebrar reuniones pacíficas.

Es por ello, que esta investigación propone como objetivo: Identificar las representaciones sociales e interacciones pedagógicas en formadores, director institucional y gestor de política, en torno a la manera en la que se puede hacer efectivo el derecho a la participación en niños y niñas de primera infancia.

Fuentes:

Se citan 42 fuentes bibliográficas.

Contenidos:

La investigación tiene una ruta que describe el planteamiento del problema de investigación y los objetivos de estudio, fundamentados en el marco de referencia a nivel conceptual y legal, donde se abordan los conceptos de niño y niña, participación infantil, interacciones pedagógicas y educación inicial. Posteriormente, se plantea el desarrollo metodológico que permite evidenciar los resultados, y su discusión.

Metodología:

La metodología que se utilizó en esta investigación es de carácter cualitativo, con enfoque hermenéutico, por cuanto el interés estuvo centrado en comprender los contenidos de las representaciones sociales en torno a la participación infantil en primera infancia, por medio de la interpretación de elementos discursivos que se encontraron en el desarrollo de las entrevistas y de las observaciones.

Conclusiones:

El describir las concepciones de niño o niña y las de interacciones pedagógicas de los agentes educativos, permite reconocerlas como sustento frente a las definiciones construidas sobre la promoción de la participación en primera infancia y sus elementos constitutivos.

Así dentro de los discursos se evidencia que los agentes educativos representan la participación en primera infancia en dos sentidos: en el primero está referido como una característica de la relación que se establece entre los adultos, los niños y las niñas, y el segundo se refiere a establecer la participación como un derecho civil.

Finalmente la relación entre los aspectos mencionados, permite reconocer que los agentes educativos coinciden en que la participación en primera infancia se promueve en contextos institucionales de educación inicial enmarcados desde la perspectiva de derechos.

Fecha Elaboración resumen

Día 30

Mes 06

Año 2010

INTRODUCCIÓN

En América Latina y el Caribe hace más de un siglo se está hablando de la necesidad de atención especial a los niños y las niñas, esta visión histórica ha presentado transformaciones significativas, desde el enfoque puramente asistencial donde prima el paradigma adulto-céntrico, que los reconoce como seres inacabados, carentes, con necesidad de resguardo y protección; hasta fortalecer la concepción de los niños y niñas como sujetos de derecho, lo que ha permitido consolidar el enfoque de atención integral.

Este enfoque implementa estrategias diversificadas, acordes con el contexto, siendo fundamental la participación de los padres de familia y la comunidad además de las acciones intersectoriales, interinstitucionales e interdisciplinarias, y el desarrollo de políticas públicas. (Cormack y Fujimoto 1993)

Es importante tener en cuenta que en la actualidad la crianza y bienestar de la niñez ha dejado de ser una labor privativa de la familia, para convertirse en una responsabilidad de la sociedad en conjunto; la niñez abandonada empieza a convertirse en un asunto del Estado cuando a principios del siglo XX este grupo poblacional aumenta y la sociedad comienza a reclamar medidas gubernamentales para solucionar este problema.

Actualmente en materia de infancia Colombia ha logrado un gran avance en lo relativo a políticas públicas, contando con el Código de Infancia y Adolescencia (Ley

1098 de 2006), el cual deroga el Código del Menor de 1989, y retoma como fundamentos principales la perspectiva de derechos y la doctrina de la protección Integral.

Desde ésta perspectiva, Tejeiros (1998) plantea la necesidad de trabajar por la modificación del discurso de niñez de un asunto de caridades y buena voluntad, a un discurso de alta política que interesa a los fines mismos del Estado.

A partir de ello, es responsabilidad del Estado, la sociedad civil y la familia, garantizar los derechos prevalentes de los niños y las niñas, los cuales pueden verse vulnerados por la negligencia, incapacidad o descuido; igualmente por las representaciones y prácticas sociales instauradas en torno a la niñez en aquellos que los rodean y los tienen a su cargo.

En este sentido, la investigación sobre “Imaginarios Sociales y Concepciones de Infancia en Bogotá” Hernández y cols. (2007) reconoce que el imaginario social es una instancia de creación y renovación de la sociedad, de aquí su importancia, puesto que las significaciones imaginarias son creadoras del mundo de la sociedad, pero al mismo tiempo instituyen las significaciones que producen ese mundo.

Es preciso analizar cómo las representaciones, se perciben en la realidad donde comparten los niños y niñas con los adultos, y cómo en la práctica se hace real la perspectiva de derechos. Los niños y niñas deberían ser reconocidos como sujetos de derechos que participan activamente en su desarrollo y así mismo en los contextos que los rodean; sin embargo hoy en la etapa de la primera infancia este no

es un ejercicio fácil, aún cuando existe todo el sustento conceptual, normativo y legal para lograrlo.

La Convención de los Derechos del niño (1989, s.p.) plantea “el derecho del niño de hacerse un juicio propio y de expresarse” necesariamente conlleva el deber de los adultos a escucharlos, pero va más allá, al plantear que no sólo se trata de oírlos sino de realizar un esfuerzo por penetrar en su forma de ver el mundo.

Se sabe que una de las características de la infancia es que los niños y niñas naturalmente buscan y tratan de tomar parte en aquello que les importa y les afecta; podemos decir que la tendencia a la participación es una cualidad inherente a lo humano, sin embargo, en la actualidad aun falta avanzar más en los espacios de participación que los niños y niñas deben tener.

De manera adicional la CDN (1989) establece que la opinión de los niños y niñas se haga en función de su edad y madurez. La consideración de los factores que favorecen u obstaculizan la capacidad de participación de la infancia, según la etapa del desarrollo en la que se encuentren, es un reto que demanda procesos de información, formación y resignificación de saberes y prácticas.

Trabajar para que niños y niñas sean tomados en cuenta implica cambios culturales, debido a que conlleva un cuestionamiento radical de las formas de relación entre las generaciones y la concepción misma de niño y niña.

Si se toma en serio la propuesta que en la primera infancia la humanidad está mejor dispuesta para el aprendizaje, se tendría que generar desde ese momento una mejor disposición de los ambientes familiares, educativos y sociales; para garantizar la

promoción de una participación más pertinente con las características de desarrollo de la niñez, de manera que su relación con el mundo pueda desarrollarse de una manera crítica, reflexiva y comprometida.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Uno de los grandes logros del siglo XX y que se ha fortalecido en el siglo XXI, es el reconocimiento de los derechos humanos a nivel mundial, promulgando desde esta perspectiva que todas las personas incluidas los niños y las niñas tienen derechos y los Estados deben promover y garantizar su ejercicio en igualdad de condiciones.

La Convención de los Derechos de Niño (CDN, 1989) representa el consenso de las diferentes culturas y sistemas jurídicos de la humanidad en aspectos tan esenciales como la relación del niño o niña con las familias, los derechos y la corresponsabilidad de los padres, madres, Estado, y las políticas sociales dirigidas a la infancia.

La CDN y los avances logrados desde la perspectiva de la protección integral, exigen reconocer a los niños y niñas como sujetos activos de sus derechos y desarrollo; en este aspecto es importante visibilizar el derecho a la participación, definido como el establecimiento del derecho a la libertad de expresión, al acceso a la información, la posibilidad de expresar sus opiniones y realizar asociaciones.

En este sentido, es necesario indagar en el ámbito institucional la forma en que se hace efectivo el derecho a la participación de niños y niñas, identificando que aún cuando existe en el discurso y en la normatividad la perspectiva de derechos, en la práctica se evidencia de manera diferente.

Al respecto, se conocen experiencias como el estudio de Hernández, De la Torre, Heredia, y Dimaté (2007), que demuestra que en los contextos familiares,

institucionales y sociales aun esas posturas y estrategias no son del todo coherentes con este enfoque. Por el contrario los niños y niñas son vistos en los diferentes espacios como seres débiles, con poca capacidad de interactuar y decidir, no permitiéndoles reconocerse como sujetos de derechos.

Es así, como las concepciones que sobre el niño y la niña se visibilizan en un contexto social, son la base para identificar la forma en que se puede promover la participación desde las interacciones humanas.

Esto lleva a pensar como lo expresan Corona y Morfin (2001) que el concepto de participación no puede estar desligado de una idea de sociedad, argumentando cómo el orden social se construye desde los individuos que la constituyen, ya no es algo fijo, que está dado y sobre el cual no hay nada que hacer. Más bien se enfatiza la idea que la sociedad es susceptible de modificarse continuamente gracias a la acción de los ciudadanos, esto es lo que conforma la idea de una sociedad democrática.

Esto conduce a hablar de una noción de persona que tiene valores y capacidades que puede aportar y poner al servicio de la comunidad a la que pertenece. Se piensa la participación como un derecho privilegiado para el desarrollo humano, puesto que permite en mayor medida, que cada miembro del grupo despliegue sus atributos y potencialidades individuales y haga aportes decisivos a la vida del conjunto.

Se plantea una dificultad para comprender las distintas formas de participación de los niños y niñas en primera infancia, debido a que no son vistos desde la mirada del desarrollo infantil y no han sido aun reconocidos como sujetos con todas sus

potencialidades y capacidades; razón por la cual en los diversos contextos institucionales y familiares es muy difícil pensar en su participación, dado que sus habilidades comunicativas aun están en proceso de desarrollo y afianzamiento, y por lo tanto cuentan con unas características particulares de manifestación.

En este sentido el reconocimiento de los espacios de educación inicial como transformadores y promotores de desarrollo, son propicios para que una investigación sobre participación en primera infancia tenga gran relevancia, puesto que es el escenario donde los niños y las niñas pasan una parte importante del tiempo de su cotidianidad, enriqueciendo así sus interacciones con pares y adultos dentro de este marco institucional.

Las instituciones de educación inicial entendidas como aquellas que atienden " a los niños y niñas de 0 a 6 años, con el fin de procurarles el cuidado, la atención y el desarrollo que requieren de acuerdo con el ciclo de vida por el que atraviesan" (Camargo y Alarcón 2007, p.34), promueven interacciones pedagógicas entre los formadores, los niños y las niñas como parte fundamental de los procesos de desarrollo y por consiguiente de participación.

La educación Inicial como proceso destinado a potenciar la capacidad de aprendizaje, el desarrollo integral y la participación de los niños y niñas, debe tomar en cuenta lo que ocurre dentro de las instituciones y específicamente en las interacciones pedagógicas.

Ya lo señala Giroux (1985, p23): "La práctica pedagógica representa una experiencia política particular, ya que constituye un ámbito cultural donde el conocimiento, el

discurso y el poder se entrecruzan, dando lugar a prácticas históricamente específicas de reglamentación moral y social..., esta problemática revela la necesidad de plantearse cómo se producen, oponen y legitiman las experiencias humanas dentro de la dinámica de la vida cotidiana en el aula".

Por ello es importante observar las acciones concretas de los formadores que promueven el derecho de niños y niñas a una educación inicial con calidad, en términos del desarrollo de sus potencialidades y libertades para agenciar su proyecto de vida.

Teniendo en cuenta que la investigación se desarrolla en una institución de restablecimiento de derechos, donde se atienden niños en condición de fragilidad social, los agentes educativos no sólo asumen funciones como formadores, sino que por las características de los niños y niñas, y de los contextos familiares de los que provienen, hace que quienes los cuidan desempeñen roles más complejos con relación a la promoción, garantía y restitución de sus derechos.

De acuerdo con los planteamientos anteriores la presente investigación reconoce los vacíos conceptuales y prácticos sobre la forma en que se hace real el ejercicio del derecho a la participación de niños y niñas en primera infancia, y en virtud de ello pretende favorecer la generación de comprensiones que contribuyan a solventar dicho vacío, estableciendo como pregunta orientadora ***¿Cuáles son las representaciones sociales e interacciones pedagógicas de formadores, director institucional y gestor de Política, en torno a la manera en que se puede hacer efectivo el derecho a la participación de niños y niñas en primera***

infancia, atendidos en educación inicial por una institución de restablecimiento de derechos en Bogotá?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Comprender los contenidos de las representaciones sociales e interacciones pedagógicas en formadores, director institucional y gestor de política, en torno a la manera en la que se puede hacer efectivo el derecho a la participación en niños y niñas de primera infancia.

2.2 Objetivos específicos

- Analizar las representaciones sociales de la participación en primera infancia en el contexto institucional de educación inicial.
- Relacionar las interacciones pedagógicas de niños, niñas de los grados pre jardín y jardín y sus formadores, con las representaciones sociales del derecho a la participación en primera infancia en el contexto institucional de educación inicial.

3. REFERENTES TEÓRICOS

3.1 Niños y niñas sujetos de derechos

La Constitución de 1991 introdujo el concepto de Estado Social de Derecho en Colombia, profundizando y consolidando en una concepción integral los derechos políticos, civiles, sociales, económicos y culturales para todos los colombianos; además creó las condiciones para que conjuntamente el Estado y la sociedad civil trabajen mancomunadamente por la garantía universal del ejercicio de los derechos ciudadanos.

De esta manera, consolidó las bases legales que permiten garantizar la igualdad de oportunidades y contribuir a la justicia social. De esta forma el Estado Colombiano reconoce la perspectiva de derechos como fundamento de su normatividad y legislación.

Esta perspectiva, a nivel mundial es consolidada en 1989 en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN), desde la cual se evidencia una consideración de la infancia completamente distinta a aquella que se veía reflejada en las primeras declaraciones de niños y niñas, que eran vistos como objetos de protección a causa de su inmadurez.

La nueva visión tiene que ver con pensar a los niños y las niñas como sujetos sociales de derechos, lo que significa el reconocimiento del papel activo que éstos pueden tener frente a su realidad y de la capacidad que tienen para contribuir en el desarrollo propio, el de su familia y su comunidad. (CDN, 1989)

Se promueve además, la definición de los derechos desde el reconocimiento de la dignidad de la persona con facultades prerrogativas y libertades fundamentales inherentes o innatas al ser humano. (Pineda N, Isaza, Camargo. Pineda C. y Henao 2009)

En este sentido, al identificar la perspectiva de derechos como marco ético para orientar los programas, políticas públicas en favor de la niñez y la juventud en Colombia, se debe asumir una posición proactiva que supere la referencia a un consenso universal de carácter normativo. Tal como lo manifiestan Pineda N. y cols. (2009), la perspectiva de derechos no puede ser concebida como un discurso para ser llevada a la práctica, sino como una concepción de niño y niña particular, y una manera de entender su desarrollo.

Esta perspectiva marca el paso del enfoque de las necesidades al de derechos, permitiendo una nueva relación del Estado y los adultos con la infancia, y superando así el asistencialismo o la beneficencia.

Se requiere entonces una perspectiva que comprometa a la sociedad y al Estado a pensar en estrategias agresivas, en políticas garantistas de derechos, que incidan en las situaciones de profunda inequidad en las que viven los niños y niñas. Al ser pensada así la política social, desde la perspectiva de derechos sociales y

económicos, lo primero que debe garantizarse es el acceso a unos bienes esenciales para todos, tal como lo afirma Torrado (2007).

La ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia tiene como fundamento la Protección Integral definida en el código como “Protección integral de los niños, niñas y adolescentes, el reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior”.

En este enfoque se entiende por protección:

El conjunto de medidas de amplio espectro que recae sobre la misma persona humana, dotada de personalidad propia y potencial, que por razón de su edad o circunstancias particulares requiere de la aplicación de medidas generales o especiales, que garanticen el logro de su potencial vital y la consolidación de las circunstancias mínimas para la construcción de su personalidad, a partir del conocimiento objetivo del otro y la necesidad de alcanzar la realización propia. (Tejeiro, 1998, s.p.)

Como avance importante del Código de Infancia y Adolescencia se describen los derechos de protección, los cuales hacen alusión a las diversas situaciones de riesgo y vulneración contra las que deben ser protegidos los niños, niñas y adolescentes. Dichas situaciones son: el abandono físico, emocional y psicoafectivo de sus padres, representantes legales o de las personas o instituciones que tienen la responsabilidad de su cuidado y atención; la explotación económica, el consumo o promoción de sustancias psicoactivas, el secuestro, la venta, la trata de personas y el tráfico o cualquier otra forma contemporánea de esclavitud o servidumbre, las

guerras y los conflictos armados internos, entre otras situaciones mencionadas en detalle.

Este código describe los derechos de protección, y frente a estos en su capítulo dos enfatiza la necesidad de establecer unas medidas de restablecimiento de derechos, entendido este como “la restauración de su dignidad e integridad como sujetos y de la capacidad para hacer un ejercicio efectivo de los derechos que le han sido vulnerados” (ley 1098 2006 artículos 50)

De igual forma se definen las libertades fundamentales, refiriendo que los niños, niñas y adolescentes gozan de éstas, las cuales se encuentran consagradas en la Constitución Política Colombiana (1991) y en los tratados internacionales sobre derechos humanos.

Forman parte de estas libertades la autonomía y el libre desarrollo de la personalidad, la libertad de conciencia y de creencias, de cultos, de pensamiento, de locomoción y la libertad para escoger promoción u oficio. (Ley 1098, 2006)

De esta manera el recorrido por la consolidación del enfoque permite identificar que éste cuenta con postulados claros desde la mirada de los derechos; sin embargo se reconoce que esta perspectiva no está construida, ni finalizada, y que como lo afirman Pineda N. y cols. (2009), requiere que su compleja reconstrucción siga reflexionando sobre las coordenadas que le dan vida y los procesos pedagógicos que la agencian.

En este sentido como lo expresa Camargo (2003), hablar de derechos de los niños y niñas alude a una idea de dignidad humana en términos de igualdad, libertad, seguridad y desarrollo.

Así mismo, los derechos de la niñez son deberes ineludibles para el conjunto de la sociedad; que trata de construir una "nueva Cultura" de la infancia y de la juventud, una cultura que basada en el respeto de los derechos sea fundamento para una nueva sociedad, más justa y humana. Las condiciones especialmente difíciles de los niños, niñas y jóvenes no pueden seguir siendo el criterio prioritario para definir los componentes y las estrategias de atención en los programas de desarrollo. (Cillero, 1999)

Desde este planteamiento Galvis (2007) describe cómo existe y predomina "el adultocentrismo" en la relación con los niños y niñas, siendo este una actitud que impone una única visión del mundo, y que a través de ella se mira el mundo de los niños y niñas. Este lenguaje adulto es quizá el obstáculo por excelencia para poder entender de manera directa, lo que sería el estatuto personal de los niños y de las niñas desde la dimensión de los derechos.

Ser conscientes de que el niño o la niña es un sujeto activo en su desarrollo, también implica reconocer que el ejercicio del derecho a la participación es un proceso que se inicia desde el momento mismo del nacimiento; y que esto implica entonces para los agentes involucrados en su cuidado y educación, una mirada distinta acerca de los niños y niñas en sus primeros años de vida; concediéndoles voz crítica para su propio desarrollo. (Pineda N. y cols., 2009)

Sin embargo, el paso de ver al niño o niña como un objeto de asistencia a reconocerlo como sujeto activo, implica aceptar un enfoque emergente, lo cual se relaciona con los planteamientos de Aries (1987), quien afirma que las ideas de infancia aluden a construcciones históricas y culturales, dinámicas y cambiantes que nacen con el advenimiento de la modernidad, siendo en ese momento cuando surge un sentimiento por la infancia antes inexistente.

De igual forma, afirma Palacios (1989, p.40, citado por Camargo y cols. 2009, p.28) Rousseau descubre y afirma que “el niño existe como un ser sustancialmente distinto al adulto y sujeto a sus propias leyes de evolución. Cada edad y cada estado de la vida tiene su perfección conveniente, su peculiar madurez”. Hoy en día como lo define Galvis (2007), la niñez tiene unos atributos como la dignidad, la libertad, la igualdad, la responsabilidad y la autonomía, que son de definición irrenunciable.

Sin embargo, y aún cuando desde muchos teóricos se identifican importantes avances en el reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derechos, en la indagación recogida por investigaciones con agentes educativos, padres de familia y comunidad en general, los hallazgos no son tan alentadores.

Cuenta de ello da, la investigación sobre “Imaginarios Sociales y Concepciones de Infancia en Bogotá” de Hernández, y cols. (2007), la cual indagó sobre los imaginarios y representaciones de infancia de diversos actores sociales como son los educadores, padres de familia, actores barriales, niños y niñas, encontrando como representaciones predominantes el reconocimiento del niño y niña como “lo que no es... todavía”, además son reconocidos como futuro y no como presente, concebidos como promesa, eludiendo el presente de su vida.

Así mismo los niños y niñas de estratos socio económicos bajos, en situación de pobreza por las condiciones de necesidades insatisfechas, tienden a ser representados como objetos de lástima, pesar y control, siendo claro que la otra cara de su vida, la de sus sueños, potencialidades y capacidades se invisibiliza.

De igual forma en la investigación desarrollada por Guzmán R. (2007), con adultos encargados de la educación inicial de niños y niñas, describe cómo estos los reconocen como sujetos de cuidado, afecto y formación para el futuro; enfatizando en la inversión que se debe hacer hoy en todos los aspectos que hacen parte de su desarrollo para el mañana.

En este sentido desde la investigación realizada por Rincón, De la Torre, Triviño, Rosas y Hernández (2008), se reconoce la necesidad de deconstruir la lógica permanente y presente respecto a la infancia, para imaginar y desarrollar nuevas maneras de relacionarse con los niños y niñas, y proponer desde la práctica pedagógica nuevas formas para apoyar los procesos de desarrollo y socialización de la misma.

Es por ello importante comprender las representaciones sociales acerca de la infancia que tienen los formadores y otros agentes educativos toda vez que ellas guardan una estrecha relación con las formas y sentidos de las interacciones de los adultos con los niños y las niñas.

3.2 La Educación Inicial, potenciadora del desarrollo infantil

La educación inicial es llamada así aproximadamente desde los años 60, y se le atribuye su origen a la respuesta de la sociedad a la problemática de orfandad y abandono infantil estableciéndose instituciones para darles atención alimentaria y proteger de los peligros a los niños y niñas más pequeños.

Cerda (2003), citado por Camargo y Alarcón (2007), establece que el servicio institucional de jardines infantiles tiene su origen en la segunda mitad del siglo XIX. En este contexto histórico de reconocimiento de la educación inicial, se resalta el surgimiento en Colombia del primer programa para la formación de formadoras y formadores en Kinder en 1917, con la creación del Instituto Pedagógico Nacional.

En este proceso se empiezan a identificar diferencias en los servicios de jardines infantiles prestados a las clases socio económicas altas y bajas; los servicios oficiales se ofrecían a los sectores populares, mientras que la oferta privada era utilizada por las clases más favorecidas. Los primeros con más énfasis en el cuidado y la atención de los niños y niñas, y la segunda con un énfasis más educativo y pedagógico.

Hacia la segunda mitad del siglo XX, la educación preescolar adquiere mayor presencia en la legislación educativa nacional, al tiempo que el ICBF, el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS) hoy Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS) y el Ministerio de Salud (actualmente Ministerio de la

Protección Social), se ocupan de la atención de los niños y niñas en condiciones de dificultad socioeconómica.

En 1976, la educación preescolar se incorpora al sistema educativo colombiano, pero es hasta el Plan de Apertura Educativa entre 1991 y 1994 donde se establece el grado cero para las escuelas públicas; el cual a partir de la constitución de 1991 y posteriormente con la Ley General de Educación en 1994 se hace obligatorio.

En éste panorama histórico Camargo y Alarcón (2007), resaltan algunas tendencias que han acompañado el surgimiento y desarrollo de la educación de la primera infancia, denominada educación inicial. Entre ellas se encuentran la concepción de la educación inicial desde el enfoque asistencial, de cuidado y protección y la valoración de la educación inicial por las clases socioeconómicas altas que permitió el crecimiento rápido de los jardines de preescolar.

Así mismo la importancia que en los contextos de educación inicial se favorezcan espacios enriquecidos, experiencias estimulantes y adecuadas a la edad de los niños y niñas; debido a la tendencia de incluirlos a menor edad en medios institucionalizados.

Otra de las tendencias es justificar la educación inicial desde las posibilidades de equidad, desarrollo y rentabilidad económica; reconociendo aspectos relacionados a esto como el rendimiento escolar, la construcción de democracia, las prácticas de la vida cotidiana, la promoción del desarrollo infantil y la garantía de derechos para los niños y las niñas.

De esta forma, las implicaciones que la perspectiva de derechos tiene para poder realizar los cambios necesarios que fomenten realmente el desarrollo infantil temprano y el potenciamiento de éste, hace necesario brindar una atención integral a la primera infancia atención que incluye una educación inicial de calidad, definida está como:

Un derecho impostergable de la Primera Infancia, dirigido a garantizar el desarrollo del ser humano a través del cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo de los niños y niñas desde su gestación y menores de seis (6) años. Se concibe como un proceso continuo, permanente e intencionado de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes, dirigidas a reconocer las características, particularidades y potencialidades de cada niño o niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales y en todo caso serán corresponsales la familia, la sociedad y el Estado. (Decreto 057 de 2009)

El acceso a la educación inicial debe implicar un enfoque que tenga en cuenta la mirada que se tiene de niño y niña, respaldada en la perspectiva de derechos lo que permite cambios en los enfoques y prácticas pedagógicas.

En ésta perspectiva de sujeto activo, la educación inicial debe pensarse como una acción no homogenizadora, que estimule las fortalezas y capacidades de los niños y las niñas, una educación de calidad desde una mirada inclusiva e intercultural. Igualmente debe tener en cuenta la capacidad de los niños y las niñas para comunicar sus opiniones, el derecho a participar y a opinar sobre las circunstancias y

decisiones que les atañen puesto que ellos son los "auténticos protagonistas de su propio desarrollo". (Comité de derechos del niño, 2007, p 7)

En la actualidad en la educación inicial prevalece la tendencia a su formalización, lo cual trae algunas dificultades como son, el creer que la educación inicial se agota en lo institucional, asumir el nivel preescolar como "previo a" y "preparatorio de" más que con sentido en sí mismo, y su carácter obligatorio. Estas dificultades serian superadas si se comprendiera que la educación inicial no es un proceso de acumulación de conocimientos, ni es una actividad conducente a la satisfacción de prerrequisitos para enfrentar la vida escolar con éxito; educar es proporcionar las herramientas de conocimiento y de vida consideradas y adecuadas para cada nivel (Camargo y Alarcón, 2007)

Reconociendo este valor es preciso clarificar lo inadecuado que puede resultar hacer obligatoria la educación inicial, si bien es valorado por su aporte a los niños y niñas; es preciso reconocer que la familia continúa siendo la unidad socializadora por excelencia, por lo cual su aporte al desarrollo es fundamental, pues en ella se construyen los vínculos afectivos básicos del individuo.

En este sentido lo importante es que no se desarticulen los esfuerzos de la familia y los jardines para desarrollar al máximo las potencialidades de los niños y las niñas.

La educación inicial puede desarrollarse en ambientes formales a través de instituciones educativas, a cargo de formadores u otros profesionales, con la participación familiar y comunitaria; en ambientes no formales es promovida en

contextos alternativos y llevada a cabo por agentes educativos comunitarios, apoyados por profesionales con la participación familiar. (Camargo y Alarcón, 2007)

Por su parte, los ambientes mixtos, están a cargo de docentes u otros profesionales, en contextos no institucionales y apoyados por agentes comunitarios, en los que se combinan la atención ambulatoria en una institución, con la atención en los hogares o a través de medios de comunicación. Independientemente de la forma que adopta el servicio de atención educativa a la infancia, todos ellos forman parte de una misma concepción relativa a la educación, el cuidado y el desarrollo infantil. (Vila, 2000, s.p.)

En este sentido Vila (2000) afirma que el desarrollo infantil es el objetivo de la educación inicial a través del cual puede realizarse en la práctica en forma directa con las niñas y niños, así como indirecta, que se desprende de incidir en la mejora de las prácticas familiares.

De esta manera, la educación inicial incluye, en la práctica, una diversidad de guarderías, preescolares, círculos infantiles, jardines de infancia, clases de preprimaria, programas asistenciales, entre otras. Cualquiera sea la modalidad, se sustenta en el derecho de los niños y las niñas al desarrollo de sus capacidades y libertades; desde lo cual pueden agenciar su proyecto de vida, mediante una opción pedagógica adecuada a las características y potencialidades de estos, a sus experiencias y ambientes culturales. (Camargo y Alarcón, 2007)

El proceso de educación inicial permite, y a su vez requiere, integrar el saber adquirido desde la experiencia, con el conocimiento construido sobre la base de la reflexión; esto pone de manifiesto la necesidad de revalorar y rescatar la importancia

y el ejercicio de los roles y saberes de las comunidades, las familias y los formadores, con relación al conocimiento experto.

Para ello, la educación inicial como lo expresan Pineda y cols. (2009) tiene la responsabilidad de estimular el desarrollo infantil que respete e incluya activamente la diversidad de los contextos de las comunidades, y así mismo permita a los niños y niñas sobrevivir a la cultura dominante.

La pedagogía no puede seguir pensando que el rol del adulto se traduce en guiar y formar al niño y la niña, observarlos y actuar con ellos como si fueran seres pasivos y maleables en sus manos. Por el contrario, las pedagogías en la educación inicial, deben estar centradas en el niño y la niña y en las interacciones que él y ella establecen con sus pares, con los adultos, con el medio y con los materiales de su entorno.

Estas pedagogías privilegian un saber caracterizado por la flexibilidad, la pertinencia y el hecho de ser contextuales y democráticas. No obstante el saber pedagógico no se superpone al saber cotidiano que circula en la sociedad, en las comunidades y en las familias; antes bien, son interlocutores y se complementan. (Pineda y cols. 2009)

Así, si las prácticas pedagógicas tienen una intención sustentada en la perspectiva de derechos, entonces se constituyen en fuente de interacciones entre los adultos y los niños y niñas con unas características específicas.

Estas Interacciones son una fuente de posibilidades, de apropiar y comprender el mundo físico, social y cultural de manera activa de acuerdo con el estilo propio de cada niño y niña. De las características de estas interacciones dependerá el tipo de

apropiación que hagan sobre su estilo de vida. Desde el momento de la gestación los niños y niñas participan, se comunican y actúan transformando su entorno. Como lo expresa Pérez (2007, p.2)

Hoy es claro que los niños ingresan a prácticas comunicativas complejas desde el inicio de su vida, intentan comprenderlas de modo global, no se apropian de fragmentos de lenguaje. Esa marcha hacia la conquista del lenguaje oral será tan compleja como lo es la vida social. En otras palabras, el bebé a través del lenguaje ingresa a la cultura.

Dada la presencia de códigos simbólicos de interacción y comunicación durante la primera infancia y la progresiva adquisición de expresiones lingüísticas, se requiere de adultos capaces de leer e interpretar las necesidades, sentimientos, gustos y preferencias de los niños y niñas, de tal manera que desde esos lugares de interpretación puedan generar procesos de interacción favorables para el desarrollo.

Al respecto Lansdown (2005) señala que los ambientes respetuosos exigen la introducción de una cultura que permee la convicción de que los niños tienen el derecho de verse involucrados, en tanto poseen la competencia necesaria para dar una contribución válida y valiosa, por tanto pueden brindar un aporte importante basado en su propia existencia y desempeñarse como agentes activos que influyen el mundo que los rodea.

Reconocer que el ejercicio del derecho a la participación es un proceso que se inicia desde el momento mismo del nacimiento, implica para los agentes involucrados en su cuidado y educación, tener una mirada distinta acerca de los niños y niñas en sus

primeros años de vida, en la educación inicial los niños están en pleno proceso de desarrollo, en ese sentido la formadora es una observadora de su proceso.

Los formadores están ante niños y niñas y es en las interacciones que realizan con ellos que los van conociendo a nivel colectivo e individual. Observar y registrar tanto lo que hacen los niños como lo que dicen, con el fin de desarrollar la comprensión del aprendizaje de estos y de cómo ellos construyen su conocimiento, posibilitará que al volver a las planeaciones se realicen ajustes que permitan nuevos diseños para lograr interacciones con mayor sentido para los niños y niñas.

La reflexión que hacen los maestros sobre la práctica pedagógica es tal vez uno de los mayores aportes de las teorías educativas en la actualidad, y se constituye en un saber único.

En este sentido esta está ligada a la observación y a la documentación, y se reconoce que no es exclusivamente un proceso individual sino que se da también a través del intercambio de reflexiones produciendo así un saber construido socialmente. En el caso de la Educación Inicial será el saber sobre el trabajo con los niños y niñas de 0 a 6 años. SED (2006)

En relación con esto en su trabajo sobre colegios públicos de excelencia para Bogotá, la SED (2006), plantea que los formadores de educación inicial no solamente responden ante las necesidades que demandan los niños y niñas, sino que proponen interacciones pedagógicas con sentido. Así, afirmamos que ellos enseñan, aportan y contribuyen a que los niños y niñas desarrollen al máximo sus potencialidades y avancen en sus saberes.

La educación inicial está fundamentada en una mirada del desarrollo infantil, visto como un proceso continuo que comienza antes del nacimiento y continúa a lo largo de la vida, éste debe verse como parte del desarrollo humano. Desde los planteamientos de nuevos paradigmas Young y Fujimoto- Gómez (2003) citados por Abello (2009), se describen las evidencias investigativas que afirman cómo el niño y la niña son sujetos activos de su propio desarrollo. Este se constituye por conquistas sucesivas de auto dominio y autorregulación en las diferentes dimensiones de la integralidad humana.

El desarrollo infantil se caracteriza por su complejidad, lo que hace que sea difícil reconocer las transiciones que son esperables para cada edad y los retrasos que pueden ser transitorios o permanentes; por ello tal como lo plantea Myers (1993) citado por Abello (2009), todos los niños se desarrollan y existe una secuencia general o esquema de este, no obstante, la velocidad, las características y la calidad varían de uno a otro.

Rogoff (1993) plantea que los niños son aprendices del conocimiento y son activos en sus intentos por aprender a partir de la observación y de las relaciones con otros y enfatiza en el papel activo del niño cuando se sirve de la guía social y la importancia de formas de organización implícita y rutinaria de las actividades.

Así mismo expone la necesidad de tener presente la variación cultural tanto de las metas de desarrollo, como de los medios por los que el niño adquiere un conocimiento compartido con otros.

Otro elemento que para ella adquiere importancia en el potenciamiento del desarrollo es el lenguaje, dado que éste proporciona una forma de estructurar el conocimiento mucho más amplia que la de unas simples señales para clasificar objetos; las proposiciones y medios de expresión utilizados en el lenguaje, estructuran la atención del hablante y su forma de comprender lo que sucede. En este proceso de comunicación tanto verbal como no verbal, la actividad social puede ser considerada como el puente entre dos interpretaciones de una misma situación.

Estas miradas del desarrollo infantil desde la perspectiva de derechos permiten reconocer al niño y niña como parte fundamental de este, lo que genera retos en la forma de planear e implementar las actividades propuestas dentro del contexto de educación inicial, en las que ellos y ellas son el eje fundamental como sujetos visibles que interactúan con adultos y pares.

3.3 La Educación inicial, espacio promotor de la participación en primera infancia

Como elemento universal la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), es el referente que promueve de manera efectiva la participación de los niños y niñas, manifestando la necesidad de que ellos tengan canales adecuados para expresarse en todos los ámbitos de interacción (familia, escuela y comunidad); definiendo a través del su Artículo 2: el derecho a la participación se aplica a cada niño por igual, “independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión

política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño”.

De manera articulada, Adorna (1998), plantea el fortalecimiento de algunas experiencias de participación, las cuales tienen elementos para la construcción de sus enfoques como lo son, el distinguir entre niños, niñas y adolescentes en cuanto al tipo y contenido de la participación; y dependerá en gran parte del ámbito en que esta tiene impacto (familia, escuela, comunidad, sociedad, Estado).

La apertura de los adultos y su capacidad de “escuchar” la voz de los niños y niñas es un componente esencial de la realización de los derechos. La falsa disyuntiva entre los derechos de los padres y los derechos de los niños (o de los formadores “versus” los alumnos) se resuelve en esa disponibilidad de “escucha”.

La participación desde la perspectiva del Comité de los derechos del niño (2007), no es solo un medio para llegar a un fin, es un derecho civil y político básico para todos los niños y niñas, convirtiéndose en un fin en sí mismo.

Sin embargo, existe un largo camino por recorrer, entre el conocimiento de los derechos de los niños y niñas, porque no basta la normatividad y las iniciativas en torno a la participación infantil, se requiere además de un compromiso genuino hacia ellos y ellas, en la promoción de su participación como ejercicio efectivo del ser ciudadanos.

Al respecto Hart (1993) citado por Acosta, Cabra, Cruz, González, Hernández y Pineda (2007), afirman que “la participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia

y/o a la vida de la comunidad en la que se vive”. La participación infantil supone “colaborar, aportar y cooperar para el progreso común”, así como generar en los niños, niñas y jóvenes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa. Además, la participación infantil ubica a los niños y niñas como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente en la familia, la escuela y la sociedad en general.

La participación es un proceso gradual que requiere actitudes particulares y aprendizajes, evoluciona con la edad y la experiencia y se inserta en el mundo de las relaciones de poder en todos los espacios vitales de las personas. (Osorio, 2003)

De acuerdo con Gaitán (1998 s.p) citado por Osorio (2003), la participación infantil es “el proceso tendiente a incrementar el poder de la niñez organizada en su relación con los adultos”.

De ahí que se considere que la formación para la participación es un proceso que se inicia desde la primera infancia, en los espacios cotidianos y más próximos al niño y a la niña.

Así, la participación está estrechamente ligada a la organización y al protagonismo infantil, definiendo éste como “el proceso mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen el papel principal en su propio desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior”. (Gaitán 1998 s.p citado por Osorio 2003)

Hart (1993), expresa que la participación surge en dos niveles:

El primero descrito como no participación, el cual está determinado por 3 ejes que son, la manipulación que indica un desconocimiento de las habilidades de los niños y una violación a sus derechos, la decoración donde se hace uso de los niños, para dar cumplimiento institucional a un objetivo que implica mostrar una imagen o situación recreada para beneficio personal; y el simbolismo que supone aquellos casos en que el niño y la niña se puede expresar de tal manera que siga las orientaciones propuestas por los adultos sin que tenga la oportunidad realmente de construirle sentido y significado a sus propias opiniones.

El segundo nivel llamado Participación Genuina, plantea 5 componentes para su desarrollo, con relación a los proyectos que se desarrollan en el contexto educativo.

1. Asignado pero informado, donde los niños y niñas comprenden las intenciones del proyecto, sabiendo quién tomó las decisiones sobre su participación y porqué, ellos tienen un papel significativo (no decorativo), ofreciéndose como voluntarios para el proyecto.

2. Consultados e informados. El proyecto es diseñado y dirigido por los adultos, pero los niños comprenden el proceso y sus opiniones se toman en serio.

3. Los niños y niñas reconocen que los proyectos son iniciados por los adultos, las decisiones son compartidas por los niños y niñas, estos adquieren un papel activo dentro del proceso.

4. Los proyectos son iniciados y dirigidos por los niños y niñas, quienes ponen en juego sus conocimientos y habilidades. El adulto es apenas un facilitador, pero los procesos de decisiones y organización se dan desde los niños.

5. Los proyectos son iniciados con los niños, las decisiones son compartidas por los adultos; los niños proponen y actúan y los adultos sugieren en la medida que son convocados por ellos.

En los niveles de participación genuina por lo menos se han de cumplir algunos requisitos en que los niños y niñas comprendan las intencionalidades del proyecto, conocen sobre quien tomó las decisiones, cómo y por qué; y tienen un papel realmente protagónico.

Es importante entonces como lo exponen Acosta, Pineda, Herrera y Garzón (2009) que los adultos se planteen explícitamente las posibilidades efectivas que tienen los niños y niñas de elección e incidencia en su realidad; “el reconocimiento de la capacidad de niños y niñas para tomar parte activa en sus entornos sociales se constituye en el elemento sustancial que puede permitir hablar de procesos de formación para la participación en los cuales esta tiene un carácter genuino para ellos y ellas”. (p.44)

Como se ha afirmado de manera reiterada y dentro de este marco conceptual de la participación, es un hecho que ésta vigente y exige condiciones particularmente para la niñez, desde donde la gradualidad, el nivel de desarrollo, las oportunidades educativas, y su mismo bienestar son determinantes para fomentar su capacidad de participación.

En este mismo orden de ideas, Trillas y Novella (2001) manifiestan que para una participación real y efectiva es necesario que se den de manera conjunta, al menos tres grandes condiciones: reconocimiento del derecho a participar, disponer de las

capacidades necesarias para ejercerlo y que existan los medios o los espacios adecuados para hacerlo posible, todos ellos dentro del marco de los derechos establecidos por la Convención de los Derechos del Niño.

Para ello, afirman Acosta y Cols. (2009) la participación en los primeros años de vida demanda que las instituciones de socialización primaria democratizen sus relaciones, en tanto puedan comprender que es desde la cotidianidad de las interacciones, donde se forjan los primeros aprendizajes para su capacidad de incidencia, cambio y transformación.

Democratizar estas relaciones parece entonces estar relacionado con que los adultos estén en capacidad de comprender las diferencias en los estados de desarrollo que presentan los niños y las niñas, en atender tanto a sus comunalidades como a sus singularidades y poder con base en ello establecer interacciones que se orienten a hacer una lectura más pertinente para potenciar el desarrollo, lo cual se constituye para la primera infancia, como una condición necesaria para el ejercicio real de su derecho a la participación .

En los espacios para la participación, el énfasis se coloca más en los escenarios (escuela, familia, comunidad) y en las condiciones que deberían cumplir tales espacios, para que a la vez se constituyan en escenarios de participación social infantil, se resuelvan en experiencias formativas de participación y estrategias para su promoción.

De esta forma según K. Shanmuga Velayutham, citado por el comité de los derechos del niño (2007, p.96) el concepto de participación infantil debería ser:

Incluido en el currículo de la formación para maestros de preescolar para que los maestros aprendan a escuchar a los niños en una atmósfera de confianza y respeto. Esto fomentaría la participación de los niños. Los niños pequeños necesitan ser considerados verdaderamente como estudiantes deseosos de aprender. Deben ser puestos en condiciones de expresar libremente sus opiniones, adquirir autoestima y asimilar conocimientos y habilidades que les preparen para asumir la responsabilidad de su propia vida.

Estas condiciones involucran, que si las experiencias en las que se implican los niños y las niñas giran en torno a asuntos que le son conocidos, ello garantiza “clima de seguridad para participar” porque los temas sobre los que trabajan son abordables y tienen una dimensión y complejidad a su medida. Para ello, es necesario que los niños y las niñas se signifiquen en el proceso desde su origen y se impliquen en la definición de sí mismo.

En la medida en que puedan tomar parte de ese proceso, conocerán las condiciones y los límites de su participación, así como los comportamientos o acciones que deben poner en marcha. De acuerdo con esto, se requiere de espacios genuinos y reales de participación infantil, es decir adaptados a las condiciones sociales, culturales, individuales y psicológicas de la infancia.

Cano, Rueda y Ríos. (2008) exponen que la participación es la que ofrece garantías del cumplimiento de los derechos de los niños y niñas, como también el factor que permite el ejercicio de la ciudadanía y de la democracia.

Se puede determinar desde esta premisa de participación, que en la primera infancia se construyen las condiciones necesarias para la incorporación del niño y la niña a la

vida social y cultural, que les permite construir, reconstruir, resignificar y asumir reglas sociales y culturales.

En este sentido, el binomio participación-ciudadanía visto desde los derechos de la primera infancia, reconoce que los niños y niñas son sujetos protagónicos y activos desde sus primeros años de desarrollo, y permite la comprensión de la participación como un derecho que lleva a concebir a los niños y niñas como sujetos activos dentro de una ciudad, y así mismo reconocerles su papel como ciudadanos. Desde esta postura la Comisión para la Primera Infancia, de la ciudad de Ginebra, espera y confía que, en las instituciones de cuidado infantil, sea posible que los niños puedan disfrutar de su niñez, establecer vínculos y aprender habilidades, y que, de esa manera, se conviertan en buenos ciudadanos.

Una buena ciudadanía implica experimentar la sensación de pertenecer a una familia, a un grupo, a una cultura, a una ciudad, y la independencia necesaria para adquirir valores sociales responsables. Las instituciones para la primera infancia deben ser para los niños pequeños un camino hacia la ciudadanía. (Comité de los derechos del niño, 2007)

4. METODOLOGÍA

4.1 Enfoque de la investigación

La metodología que se utilizó en esta investigación es de carácter cualitativo, con enfoque hermenéutico, por cuanto el interés estuvo centrado en comprender los contenidos de las representaciones sociales en torno a la participación infantil en primera infancia, por medio de la interpretación de elementos discursivos que se encontraron en el desarrollo de las entrevistas y de las observaciones.

Bajo este criterio, es importante considerar las representaciones sociales de los formuladores de política, directivas institucionales y formadores, bajo la perspectiva de la teoría de la representación social según Serge Moscovici, citado por Petracci y Kornblit (2007) es el conocimiento social de sentido común que resalta como aspectos fundamentales; el carácter productor del conocimiento en la vida cotidiana, la naturaleza social de ese conocimiento, el cual se genera a partir de la comunicación y la interacción entre los individuos, grupos e instituciones, y la importancia del lenguaje y la comunicación como mecanismos en los que se transmite y crea realidad, por una parte, y como marco en el que la realidad adquiere sentido, por otra.

En la concepción de Moscovici se plantean cuatro elementos constitutivos de la representación social. La información, la imagen, las opiniones y las actitudes;

elementos que se relacionan directamente con lo que "yo sé", con lo que "veo", con lo que "creo" y con lo que "siento"; elementos básicos cuando del análisis de la información se trata, si tenemos en cuenta que las representaciones tienen un contenido y función simbólica que contiene un significado que se relaciona directamente con la manera en que los sujetos vemos, sentimos y construimos el mundo en que vivimos. (Moscovici, 1993).

4.2 Contexto

La institución está ubicada en la ciudad de Bogotá y en su sede principal cuenta con un programa de restablecimiento de derechos para 90 niños y niñas de 2 a 7 años que viven temporalmente en la institución, y así mismo se atienden desde el programa de prevención de educación inicial a 140 niños y niñas de 2 a 5 años que provienen de familias residentes en Bogotá y que viven en contextos de fragilidad social, caracterizados por precarias condiciones de vivienda, marginalidad laboral, bajos niveles de nutrición infantil, presencia de conflictos familiares entre otros.

Desde el programa de jardín infantil la organización busca prestar el servicio de educación inicial, atendiendo niños y niñas de 2 a 5 años que se encuentran en situación de riesgo o de vulneración de derechos; brindando a estos una formación desde la perspectiva de la protección integral, y orientada a la garantía de derechos, desarrollo infantil y la formación a padres y madres de familia.

La propuesta pedagógica está sustentada en el enfoque constructivista y el aprendizaje significativo; en este sentido plantea desde su proyecto pedagógico institucional 6 propósitos generales:

- a. Los niños y niñas en primera infancia desarrollan y/o fortalecen todas sus dimensiones del ser humano tales como: la cognitiva, la comunicativa, la socio-afectiva, y la corporal, promoviendo un proceso de crecimiento y desarrollo sano que favorezca su desempeño posterior.
- b. Los niños y niñas cuentan con un cuidado calificado, basado en la atención amorosa y de calidad, el suministro de alimentación balanceada y el seguimiento a su estado de salud general.
- c. Los niños y niñas se apropian de aprendizajes significativos a través del desarrollo de proyectos de aula los cuales les permiten construir su propio conocimiento, a partir de sus saberes previos y asociarlo a nuevos aprendizajes.
- d. Los padres de familia se vinculan activamente en el proceso de formación integral de sus hijos e hijas, para generar de esta manera espacios de comunicación y de convivencia basados en el buen trato.
- e. Los padres de familia conocen y se apropian de estrategias que contribuyen al mejoramiento de la formación integral de sus hijos e hijas, para una crianza positiva basada en las dimensiones del ser humano tales como: cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y corporal.

- f. Generar espacios de integración y participación de actividades socio-culturales dentro de la comunidad que involucren a educadores, padres e hijos.

4.3 Sujetos

La población con la que se desarrolló la investigación como fuente principal, estuvo conformada por seis formadores de niños y niñas de 3 a 4 años de los niveles pre jardín y jardín, usuarios del servicio de educación inicial de una institución privada que desarrolla el programa de restablecimiento de derechos.

De igual forma, el director de la institución de educación inicial quien lidera los procesos de desarrollo y gestión. Una gestora en primera infancia, que ha participado en la construcción de políticas públicas relacionadas con niñez a nivel nacional, distrital y local, reconocida por su trabajo en procesos de participación infantil.

4.4 Categorías de indagación, técnicas y fuentes

Con base en la fundamentación teórica sobre la perspectiva de derechos, la educación inicial y la participación infantil se establecieron elementos que ayudaran a visibilizar estas concepciones en las representaciones sociales en las fuentes de indagación.

Paralelamente se construyeron tres categorías de aspectos que pudieran estar presentes en dichas representaciones y en las interacciones pedagógicas. La relación entre las categorías, técnicas y fuentes se encuentra en la tabla N° 1.

Tabla N°1. Categorías de indagación

CATEGORÍA	ORIENTACIÓN	TÉCNICA	FUENTES
Concepción de niño – niña	<p>Es el discurso que se tiene sobre la caracterización de los niños y niñas desde las diversas dimensiones del desarrollo que se visibilizan en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El reporte de tipos de relaciones y actividades que se establecen con los niños y las niñas. • Papel del niño en el mundo social. • Descripción de las características del niño y de la niña. • Definición/concepción del desarrollo infantil. 	Entrevista semi estructurada	Director institucional Gestor de política
		Entrevista grupal	Formadoras
Interacciones pedagógicas entre adultos, niños y niñas	<p>Entendida como la diversidad de acciones de los adultos para facilitar paulatinamente el avance de los niños y las niñas en acciones, que van más allá de sus capacidades consideradas de modo independiente de la interacción.</p> <p>Esto implica entre otras cosas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La forma en que la educadora promueve y enriquece los aprendizajes de los niños y niñas. • Las características de las actividades cotidianas al interior de la Institución. • Tipo de relación de apoyo entre los niños y adultos. • Visibilizar el contexto de las interacciones. • Reconocer el papel de la 	Entrevista semi-estructurada	Director institucional Gestor de política
		Observación / Entrevista	formadoras Actividad en aula

	<p>comunicación (verbal y no verbal) en los procesos de interacción.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características de la relación establecida entre adultos, niños y niñas. • Disposición de espacios y materiales. 		
Concepciones de la Participación en la primera infancia.	<p>Es el sentido que se tiene sobre la intervención de los niños y niñas en los procesos educativos y en la vida cotidiana, se visibiliza en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El papel de los niños y las niñas en la toma de decisiones durante la interacción pedagógica. • Sentidos otorgados a la participación infantil en la primera infancia. • Características de la participación infantil en la primera infancia, desde las prácticas pedagógicas. 	Entrevista semi-estructurada	Director institucional
			Gestor de política
		Entrevista Grupal	Formadoras

4.5 Técnicas utilizadas

4.5.1 Entrevista Semiestructurada

Esta técnica, hace parte del método de investigación cualitativo centrado en el habla en ésta el hablante debe elaborar una respuesta; el habla investigada siempre oscila entre tomar la palabra para construir la respuesta y devolverla para permitir una nueva pregunta.

La información se limita al terreno de las respuestas, pero el dispositivo no permite la retroalimentación entre pregunta y respuesta; la estructura del discurso está en el instrumento que provoca y controla el habla (Canales, M; Peinado, A 1999).

Con el fin de indagar las concepciones de los agentes educativos, se elaboró una guía con preguntas para cada uno de ellos, que orientara la entrevista (Ver anexos 2, 3 y 5)

4.5.2 La Observación

Definida por Sierra y Bravo (1984) citado por Morán (2007), como: “la inspección y estudio realizado por el investigador, mediante el empleo de sus propios sentidos, con o sin ayuda de aparatos técnicos, de las cosas o hechos de interés social, tal como son o tienen lugar espontáneamente”; de igual forma Van Dalen y Meyer (1981) citado por Morán (2007) consideran que la observación juega un papel muy importante en toda investigación porque le proporciona uno de sus elementos fundamentales, los hechos.

La observación se traduce en un registro visual de lo que ocurre en el mundo real, en la evidencia empírica. Así toda observación, al igual que otros métodos o instrumentos para consignar información; requiere además del sujeto que investiga la definición de los objetivos que persigue su investigación, determinar su unidad de observación, las condiciones en que asumirá la observación y las conductas que deberá registrar. (Morán 2007)

Con el fin de observar las interacciones de los formadores con los niños y niñas en las actividades diarias en la institución, se elaboró una guía para orientar la observación (Ver anexo 4)

4.5.3 Entrevista grupal

La definición dada para entrevista individual es igualmente adecuada para entrevista grupal " Conversación que tiene unos objetivos y se desarrolla en una situación social de interrogación, de forma que implica un profesional, y al menos, una persona (Elejabarrieta 1995 p.31, citado por Iñiguez 2008)

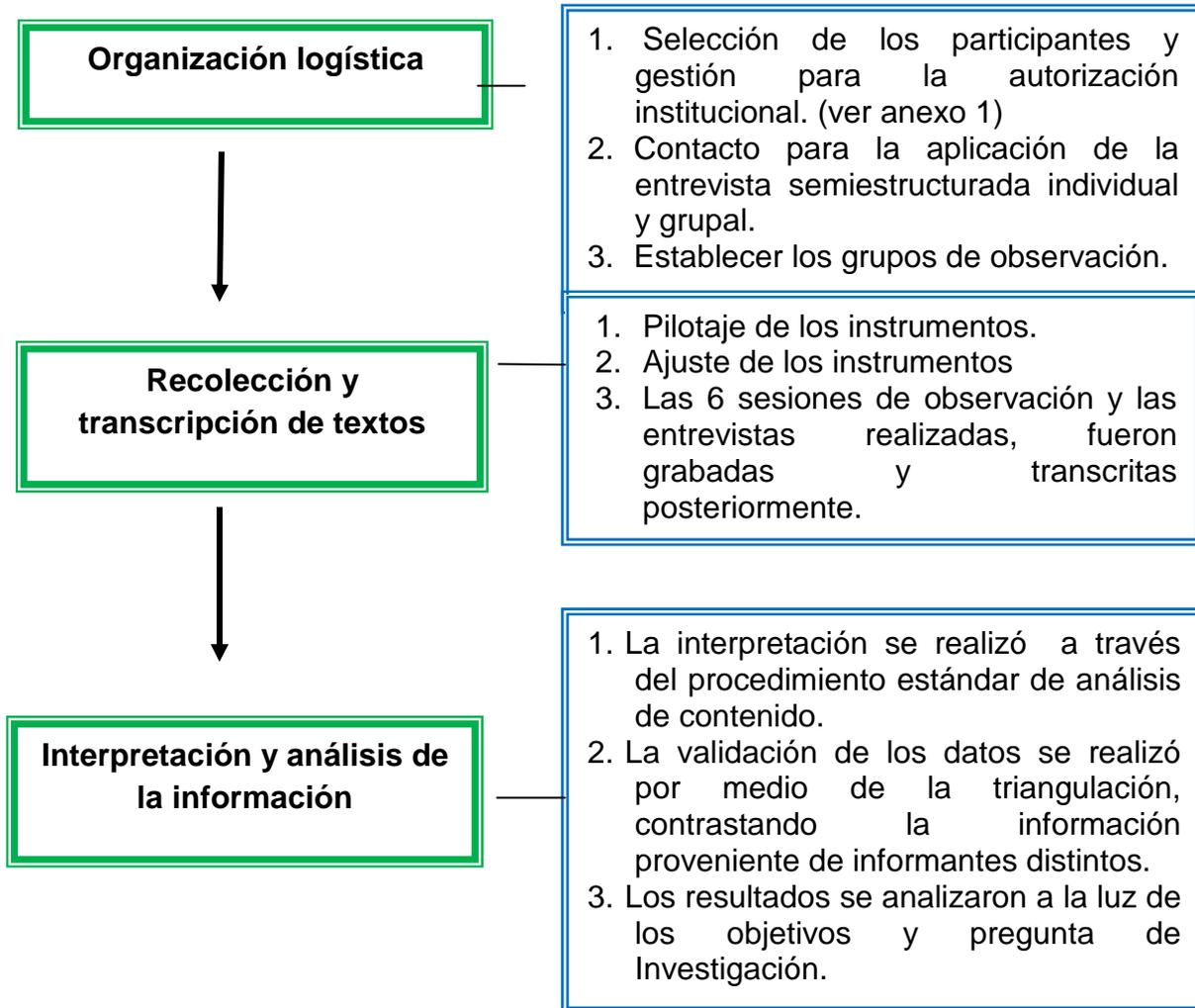
Los fenómenos grupales son cualitativamente diferentes de la adición de los fenómenos, o dicho de otra manera, el grupo es más que la suma de sus partes.

En la entrevista individual el contexto definitorio es la disimetría entre el entrevistador y entrevistado, pero en las entrevistas grupales esta disimetría se diluye en un entramado de relaciones de poder.

Para la realización de la entrevista grupal, se diseñó una guía para su aplicación. (Ver anexo 5)

4.6 Momentos de la Investigación

La investigación se llevó a cabo a partir de los siguientes momentos (Bonilla, E; Rodríguez, P 2005):



5. RESULTADOS

5.1 Del niño y niña objeto al niño y niña sujeto

Los resultados que a continuación se presentan, dan cuenta de las representaciones sociales de la participación en primera infancia en el contexto institucional de educación inicial, realizada con formadores, gestor de política y director institucional.

En la comprensión de las representaciones sociales sobre participación, se consideró esencial reconocer las concepciones sobre niño o niña que tienen los adultos con quienes comparten permanentemente y los que influyen en las políticas y directrices que se construyen a su favor.

En este sentido, a través del estudio los agentes indagados expresan que la concepción de niño y niña está influida por las ideas que tradicionalmente se han consolidado en la sociedad, en las que el niño ocupaba un papel de subordinación frente al adulto.

Ésta concepción se encuentra en un proceso de transición, que implica un cambio de mirada del niño y niña, y por lo tanto cambios en las relaciones que establecen con ellos y ellas. Sobre lo cual el gestor de política describe claramente;

... hay una crisis de la forma de ver a los niños y a las niñas que era como culturalmente arraigada, tradicional, y estamos en un momento como de transición y crisis, yo hoy creo que los niños y niñas son actores sociales, no son sujetos incompletos como lo creímos un tiempo, no son sujetos pasivos y dependientes, yo siento aquí que cada vez hay una

tensión mayor entre las representaciones construidas culturalmente y los cambios vertiginosos en los entornos de socialización de los niños...

A partir de estas transformaciones identificadas en el discurso, en la actualidad los niños y niñas que reconocen los agentes indagados, son sujetos activos, interlocutores válidos a los que se debe hacer visibles, y reconocérseles en su individualidad y desde su contexto.

Por esta razón resaltan como características fundamentales de los niños y niñas su alegría, dinamismo y la disposición permanente para aprender, reconociendo que ellos aportan significativamente en las dinámicas de la vida diaria; al respecto el gestor de política señala “yo hoy creo que los niños y niñas son actores sociales, no son sujetos incompletos como lo creímos un tiempo, no son sujetos pasivos y dependientes”

De manera adicional las formadoras reconocen que “... no sólo nosotras darle información, sino que podemos aprender muchas cosas de ellos y tomar esas pautas que ellos nos dan”; lo que denota entonces, la aceptación de la incidencia que tienen las interacciones con los niños y las niñas en la propia vida de las maestras.

Todo lo anterior permite ver que frente al discurso sobre la concepción del niño y la niña, los agentes entrevistados los reconocen como sujetos de derechos, identificando su capacidad para decidir e incidir en su vida cotidiana.

Por su parte el gestor de política y el director institucional, introducen a la discusión de la concepción del niño y niña, el reconocimiento de ellos como sujetos sociales, y su rol como ciudadanos.

Los niños y las niñas aparecen así representados para estos actores dentro del estatus de ciudadanos, en el sentido de “hacer parte de” la ciudad, pero que dadas las condiciones para su apropiación, consideran que éstas están restringidas, tal como lo expresa el gestor de política

...hoy en día decir que los niños habitan la ciudad es bastante poco cierto porque los niños están encerrados en entornos, no están en la calle, o sea siempre están en entornos vigilados, cuidados y no en el escenario de la ciudad.”

Así para ellos si bien la ciudad es un escenario al que los niños y niñas como ciudadanos tienen derecho, no les es del todo facilitado su reconocimiento y adaptación.

Una vez evidenciadas las posturas de los agentes educativos frente a la concepción de niño y niña, surge la relación de estas con las características que definen el desarrollo infantil.

Es decir, desde la concepción de desarrollo infantil se refiere a los niños y niñas como seres que se desarrollan integralmente, logrando trascender la mirada del desarrollo sólo desde la dimensión cognitiva para reconocer la multidimensionalidad de éste.

Así mismo los agentes educativos exponen que los niños y niñas son personas con todas sus capacidades y potencialidades, y que deben ser partícipes de su proceso de desarrollo; enfatizan además en la capacidad de aprender que tienen ellos y ellas en su papel como constructores de conocimiento.

En estrecha relación con lo anterior las formadoras desde su papel como agentes educativos expresan:

El desarrollo debe ser integral, sí, no solo que sea enfatizado sólo en lo cognoscitivo, tratarlo de llenar sólo de conocimientos sino, no, eso debe ir también implícito, pero como el niño es un ser integral, que va con sus valores, que va con su motricidad, que van con su lúdica. Es decir no dejar de trabajar cada uno de los aspectos del niño, trabajarle todo concatenado, teniéndolo en cuenta como un ser integral.

Desde este planteamiento los agentes indagados reconocen el desarrollo infantil como un proceso individual, contextual, en el que se hacen evidentes las particularidades de cada niño y niña; de esta manera las interacciones que se propician en la educación inicial enfatizan la importancia de hacer el reconocimiento como un ser con capacidades y potencialidades; donde se valora la diversidad, tal como lo plantea el gestor de política:

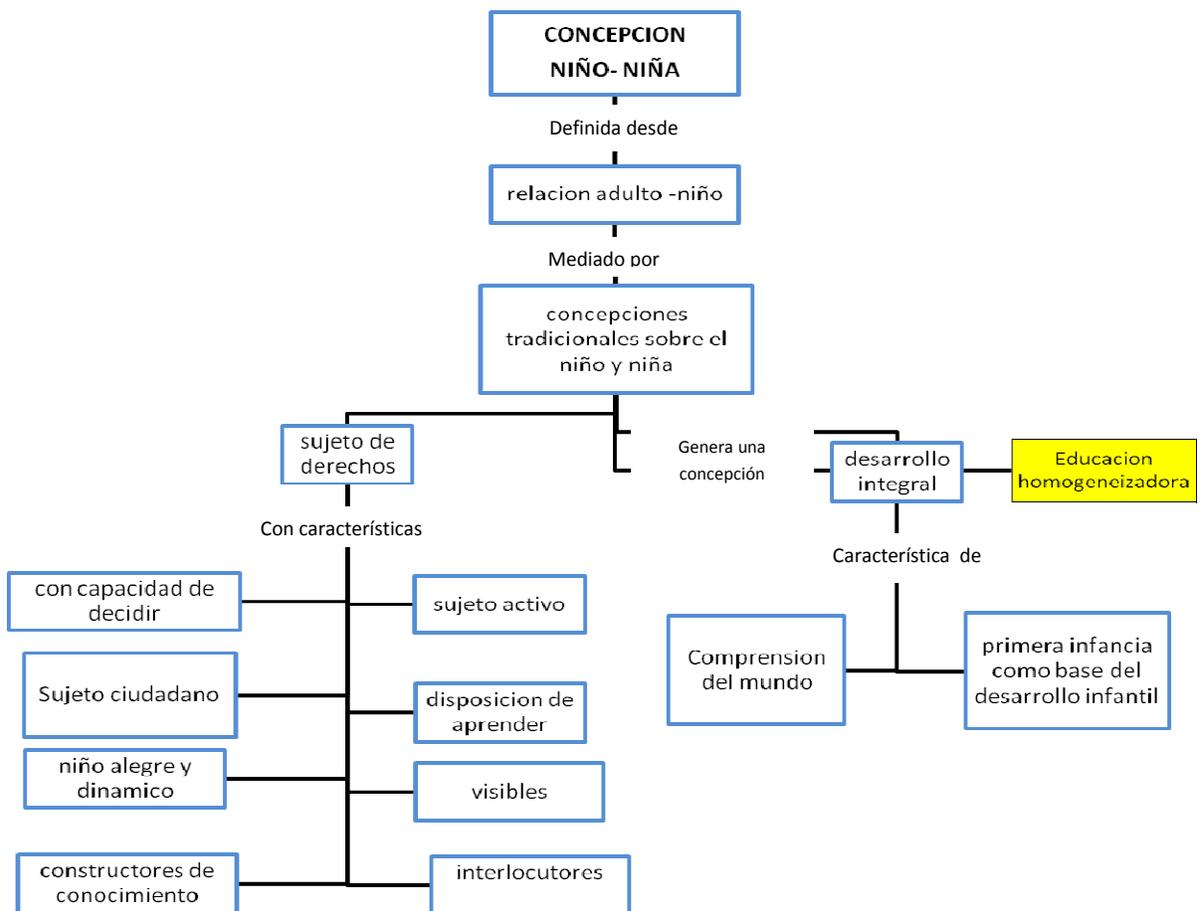
“Creo que es el respeto a la diferencia, o sea una interacción donde el maestro no está comparando ni está todo el tiempo homogeneizando, sino que permite esa expresión individual, única, son interacciones que van en la línea de la participación”.

Por el contrario en la entrevista grupal se plantea como una de las posturas, que el fin último de la educación inicial es la uniformidad, en la que se espera el mismo resultado para todos los niños y niñas, lo que puede llegar a negar las diferencias. También permite en ese mismo sentido inferir una concepción en la que niños y niñas llegan a la institución en las mismas condiciones.

Yo pienso que los niños son unas personitas que nosotros tenemos que guiar es como una semillita que llega acá pequeñita y nosotros le vamos dando como el abono para que ellos crezcan, sólidos, con bases; siempre mirando que queden derechos que en ningún momento se nos vayan a torcer.

Con relación al desarrollo infantil, la educación inicial y su papel en la vida de los niños y niñas, surge en los agentes educativos la concepción de la primera infancia como un momento esencial del ciclo vital. Se enfatiza en el papel de esta etapa como base del desarrollo de los niños y las niñas, y en este sentido la importancia de las acciones realizadas en los primeros años de vida.

A continuación se presenta un esquema conceptual que describe la ruta de análisis construida sobre las representaciones sociales de la concepción de niño y niña en los actores indagados.



Convención: .tensiones

5.2 Las interacciones pedagógicas: oportunidad para la participación en primera infancia

Los agentes educativos definen las interacciones pedagógicas sustentadas en la calidad de las relaciones establecidas entre el adulto, el niño y la niña; y así mismo en las condiciones de los entornos en los que éstas se establecen.

Desde la descripción de estas relaciones las formadoras y el director institucional resaltan la importancia que sean afectuosas, expresando desde sus concepciones, que los niños y niñas que se encuentran en situaciones de fragilidad y vulneración de derechos se caracterizan por tener carencias afectivas y que en este sentido buscan relaciones cercanas emocionalmente.

Y las formadoras desde su relación con los niños y niñas enfatizan en que “Los mas grandecitos buscan como un apoyo, los mas chiquiticos buscan es como una mamá...”. Lo cual muestra que ellas interpretan la búsqueda que hacen los niños y las niñas de figuras vinculares, convirtiéndolas en compensatorias para ellos y ellas.

Otra de las características fundamentales de la relación establecida entre los adultos y el niño o niña, expuesta de manera coincidente por los agentes entrevistados, es la necesidad de visibilizarlos como interlocutores válidos, logrando que desde éste tipo de relaciones se les propicie la oportunidad para decidir y dónde se les reconozca como seres dotados con capacidades individuales.

Un ejemplo de ésta postura se identifica en el discurso del gestor de política:

Creo que es el respeto a la diferencia, o sea una interacción donde el maestro no está comparando ni está todo el tiempo homogeneizando, sino que permite esa expresión individual, única, son interacciones que van en la línea de la participación.

Como parte de las interacciones pedagógicas, los agentes indagados otorgan al adulto un papel preponderante en la relación establecida con el niño y la niña, resaltando el papel activo del adulto, reconociéndole su rol de acompañamiento y apoyo, y desde éste la responsabilidad que tiene frente a la orientación en los espacios pedagógicos.

El papel preponderante del adulto frente a la relación fue evidenciado en las interacciones observadas, en las cuales los adultos guiaron las actividades, a través de instrucciones y apoyos claros; sin embargo se reconoce que la orientación de las actividades se caracteriza por desarrollarse de manera autocrática, puesto que se hace evidente la falta de promoción en los niños y niñas de habilidades como: la toma de decisiones, la asociación de ideas y el trabajo colaborativo, entre otras.

Las actividades se caracterizan por ser poco flexibles, desconociendo la posibilidad y derecho de intervención de los niños y niñas en el cambio o modificación de las propuestas que se traen planeadas; de manera concreta se hizo evidente en la observación a los formadores cuando uno de ellos dentro de su actividad pedagógica narró un cuento, pero al momento en que un niño quiso agregarle algo complementario, lo silencio con una expresión de “chuu”, haciéndole entender que estaba interrumpiéndole.

Este aspecto muestra tensiones entre la concepción del niño o niña como sujeto activo, con capacidad para incidir en la vida cotidiana, frente a la definición de un adulto que es responsable de dinamizar las interacciones.

Esta tensión y las concepciones expuestas durante la indagación permiten inferir la existencia de alguna clase de temor que viven los adultos frente a perder el control de la situación pedagógica particular.

De acuerdo con lo anterior las formadoras expresan que la existencia de contextos educativos con carácter evaluativo y sustentados en contenidos escolares, propician que los docentes estén frente a una tensión entre lo que enseñan y las actividades que propician con los niños y niñas.

Esta situación explica, los temores reconocidos por los formadores frente a ser evaluados en su rol con base en el cumplimiento de las programaciones diarias; lo cual lleva a interacciones pedagógicas que mantienen el control, obstaculizando que los niños y niñas tomen iniciativa o incidan en cambios de actividad.

En este mismo sentido el gestor de política identifica que los adultos al reconocer los niños y niñas desde una nueva perspectiva, deben comprender de manera diferente el control, no como un mecanismo restrictivo, sino como una posibilidad de construcción de seguridad y confianza.

...si creemos que los niños y niñas son sujetos, tienen voz, tienen su propia perspectiva, debemos dar ese paso, pero dar ese paso implica también ceder un poco, me parece también que ahí empiezan las complicaciones, el poder de los adultos...

Por tal razón, los agentes educativos consideran que para avanzar en el logro de una relación más democrática, se requiere desarrollar un trabajo con el adulto que lo lleve a tomar conciencia de la calidad de la relación establecida con el niño y la niña.

En este sentido el director institucional es enfático al afirmar:

...para mí la estrategia fundamental, ¡para mí!, es trabajar realmente a ese adulto...
...trabajar con el adulto para que la forma de relacionarse del pedagogo o del agente educativo con los chiquitos sea diferente, sea diferente, sea más un observador, un acompañante de ese chiquito eh... estar ahí para que descubran las cosas, a través de todas esas experiencias que les pueden dar o que les pueden ayudar a suscitar o a provocar...

Otro aspecto que hace parte de la interacción, es la comunicación, la cual no aparece en el discurso de los grupos indagados, pero en la observación de la interacción se hizo evidente.

Se le otorga entonces, un papel preponderante a la comunicación verbal, desde la cual se dan las instrucciones generales frente a las actividades, encontrando que éstas en ocasiones son poco claras para los niños y niñas. Por su parte sobre la comunicación no verbal en la interacción se observan algunas expresiones de afecto de los formadores hacia los niños y niñas, tocándoles la mano o reforzando positivamente sus acciones acercándose corporalmente y expresando una sonrisa.

Frente a la descripción de las interacciones pedagógicas, los agentes educativos resaltan el papel de las condiciones de los entornos en los que se establecen éstas relaciones; en este sentido exponen que éstos deben ser espacios seguros y no

violentos, donde los niños y niñas no vivan situaciones que afecten su integridad física ni emocional.

Esta postura ésta directamente relacionada con la opinión del gestor de política en cuanto a que:

Lo que yo le pediría a todos los agentes educativos, es brindar entornos no violentos, afectuosos, entornos seguros, o sea, cuando un niño tiene eso, aun cuando haya precariedad material sin llegar a extremos tiene más probabilidades de desplegar su desarrollo.

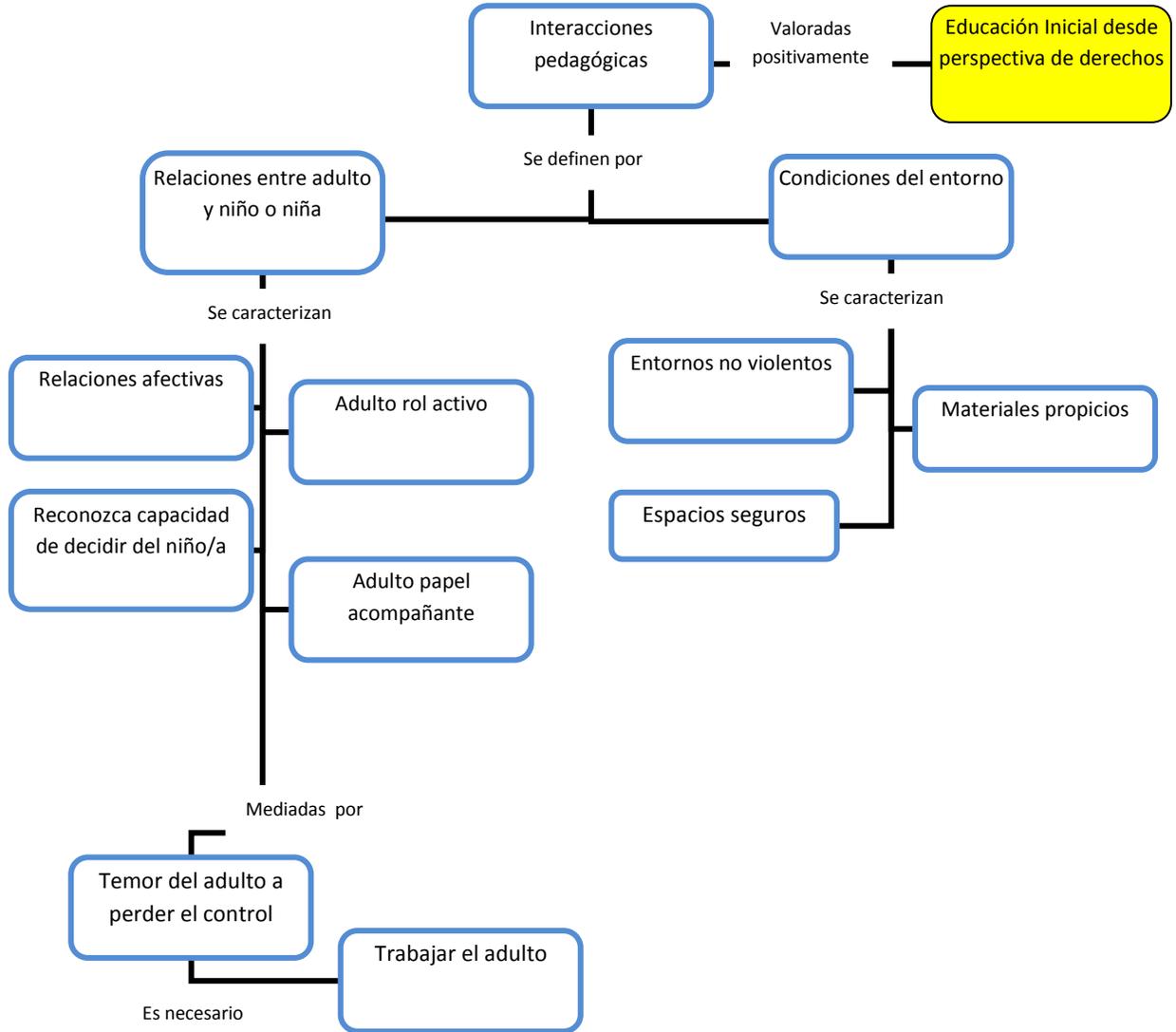
Sobre las condiciones de los entornos, de manera complementaria las formadoras resaltan la importancia de los materiales pedagógicos describiendo que éstos deben ser propicios a la edad de los niños y niñas y que deben estar dispuestos en los espacios de interacción como promotores del desarrollo integral.

En la realización de las actividades pedagógicas observadas se evidencia que los formadores hacen uso novedoso y adecuado de los materiales para fortalecer la creatividad e imaginación de los niños y niñas, visto a través de situaciones en las que los formadores utilizaban elementos del salón como la papelera, las mesas de trabajo, los lapiceros, algunos disfraces, entre otros; como símbolos dentro del cuento que narraban y que permitían a su vez que los niños se caracterizaran con los personajes.

De igual forma en el desarrollo de las actividades se reconocen los aprendizajes previos de los niños y niñas, relacionando conceptos anteriores al introducir nuevos temas, que favorecen la apropiación de contenidos.

Por otra parte las personas entrevistadas, resaltan dentro de las interacciones pedagógicas la importancia del reconocimiento de los intereses y potencialidades de los niños y niñas, como medio para fomentar la comprensión del mundo como fin último de la educación inicial, “Yo creo que los niños tienen el principal interés por entender el mundo que nos rodea y que sí tienen unos adultos allí sensibles a eso los niños van hacer cosas extraordinarias.” (Gestor de política)

Como último elemento expuesto por las formadoras está el reconocimiento de su experiencia en la institución de restablecimiento de derechos, desde la cual describen la importancia de estar trabajando un modelo de educación inicial que presenta algunos elementos correspondientes con la perspectiva de derechos, lo que les permite valorar de manera positiva y afirmar al respecto que las condiciones actuales propician espacios más participativos y respetuosos para los niños y niñas. El esquema que se ilustra a continuación, refiere la ruta conceptual de las interacciones pedagógicas que los agentes educativos reconocen en la promoción de la participación en primera infancia.



Convención: Aspectos complementarios

5.3 La participación en primera infancia: un derecho por ejercer

El describir las concepciones de niño o niña y las de interacciones pedagógicas de los agentes educativos, permite reconocerlas como sustento frente a las definiciones construidas sobre la promoción de la participación en primera infancia y sus elementos constitutivos.

Así dentro de los discursos se evidencia que los agentes educativos representan la participación en primera infancia en dos sentidos: en el primero está referido como una característica de la relación que se establece entre los adultos, los niños y las niñas, y el segundo se refiere a establecer la participación como un derecho civil.

Desde el sentido otorgado a la participación como característica de las relaciones se resalta la importancia que ésta tiene para que los niños y niñas sean expresivos, que tengan iniciativa, creatividad, posibilidad de escoger y decidir como parte de la vida cotidiana.

Los agentes exponen que los niños y niñas cuentan con espontaneidad, dinamismo y motivación, como características que fortalecen su participación.

En este sentido el director institucional habla de la participación como:

Yo creo que es una cosa que no es un evento aislado de la vida cotidiana con los niños, es una forma de relacionarse con los niños lo que les permite a ellos escoger, opinar, construir, cambiar, que serían expresiones de participación.

Si bien comparte elementos comunes con las concepciones de los otros agentes indagados, evidencia dos aspectos complementarios, uno de ellos es el reconocimiento de los niños y las niñas desde la comunicación no verbal, desde la cual enfatiza en la importancia de reconocer sus iniciativas, intereses, necesidades y responder a ellas de manera adecuada.

El otro es la posibilidad existente de realizar con los niños y las niñas acuerdos, negociar frente a las decisiones de la vida diaria; además afirma que frente a la negociación es necesario presentar alternativas de decisión, que permitan contemplar la posición de los niños y niñas.

...con mi hija de un año y tres meses, para mi participar es: vamos caminando y yo como adulto quiero entrar a tal sitio y ella quiere ir a otro, participar por ejemplo es decir: perfecto vamos para donde ella quiere ir, independientemente de mi afán como adulto...

Así mismo el gestor de política representa la participación en primera infancia asociándola con el concepto de democracia, visto como la posibilidad de establecer relaciones de respeto mutuo, y en las que se reconozcan a los niños, niñas y adultos en igualdad de condiciones.

Sin embargo, pone de manifiesto prácticas en las cuales, desde una inadecuada comprensión de lo que es la participación infantil, se convierten en situaciones en las cuales niños y niñas terminan participando de manera poco genuina, en tanto al no ser consultados desde sus posibilidades de comprensión y desde sus propios intereses, terminan siendo utilizados para los intereses de otros: "Creo que hay un peligro de utilización, llamémoslo así, seudoparticipación, que es llevar a los niños a

escenarios donde ellos no están de manera genuina, no entienden, están siendo un poco utilizados.”

Por otro lado la promoción de la participación que se observó en las interacciones pedagógicas de la institución, muestra una tensión con el discurso de los agentes educativos, ya que la práctica pedagógica de los formadores está referida en hacer preguntas de consulta a los niños y las niñas para determinar una actividad; pero es al final el adulto quien define la orientación basado en sus intereses.

Por ejemplo se reconoce ésta situación cuando en una actividad en el aula el formador indaga a los niños y niñas por la canción que desean cantar, y al escuchar las alternativas dadas por ellos, el formador no las toma en cuenta sino que insiste en cantar la que él propone y que está relacionada con la actividad planeada que se va a realizar.

Estas tensiones reconocidas entre el discurso y la práctica muestran la necesidad de mayor indagación frente a los conceptos nominados por los agentes educativos y la forma en que estos puedan ser evidenciados de manera directa en su práctica cotidiana.

Otro elemento de la participación lo exponen las formadoras y es el que está relacionado con el desarrollo de criterio y de habilidades de liderazgo; ellas consideran que a través de la promoción de la participación en primera infancia se logrará desarrollar en los niños y niñas criterio para saber que está bien y que está mal, y que es esto lo que los hace más críticos. Además delegando

responsabilidades que favorecen su participación, generadas algunas por los formadores y otras como iniciativa propia.

No obstante a partir de la observación, se evidencia que los formadores no promueven con los niños y niñas actividades de cooperación, generando esto que ellos mismos busquen espontáneamente apoyo entre sus compañeros para realizar la actividad.

Por otro lado el director institucional coincide con las formadoras en reconocer la seguridad en si mismo y la autonomía como elementos fundamentales de la participación; sin embargo al tratar de profundizar en estos conceptos no se identifica con claridad cómo se definen desde la perspectiva de derechos.

Sobre la promoción de la participación los agentes educativos, resaltan como elemento esencial el contexto en el cual ésta se promueve, expresan que son los entornos de cuidado a los que se les debe prestar mayor atención, manifestando que desde pequeños hay que enseñarles a los niños y niñas a cuidarse y a resolver sus diferencias porque deben ser ellos quienes lleguen a movilizar sus propios intereses.

Como aspecto que se distancia del discurso del gestor de política y el director institucional, las formadoras identifican que la participación está muy relacionada con el desarrollo de las actividades en espacios al aire libre y la posibilidad que se les da a los niños y niñas de moverse y hacer parte de estas.

Por esta razón consideran que lo más importante es que en los jardines infantiles existan ambientes diferentes a las aulas de clase “Yo creo que es importante también

que en los jardines existan los espacios, porque si no existen los espacios, pues también, están limitados solo el salón, pues no se va a ver la participación”.

En la representación social de los agentes indagados se reconoce un segundo sentido otorgado a la participación en primera infancia, representada como un derecho civil y político que de acuerdo a él, aún no logra el mismo nivel de comprensión ni de desarrollo comparado con otros derechos de la infancia, por lo tanto no se promueve como tal.

En este sentido mencionan que aún desde el reconocimiento de la participación hace falta poner en práctica el concepto de niño y niña como sujeto de derechos. El gestor de política describe de manera detallada ésta postura común de los agentes educativos, al expresar:

Me parece que desde la perspectiva de derechos, el tema de la participación es un tema frágil, es un tema que no está suficientemente desarrollado ni reconocido.

Yo sé que el grueso de los derechos de los niños, son derechos sociales es decir el derecho a una calidad de vida, a la alimentación, al agua, a la educación, al entorno de cuidado, y no siempre se asume con la misma intensidad en la misma magnitud los derechos de participación; porque los derechos de participación lo lanzan a uno hacia los derechos civiles y políticos y sobre todo los derechos políticos.

Sobre el reconocimiento que los niños y niñas hacen de los derechos, surge desde las formadoras la afirmación que sólo son identificados cuando han sido vulnerados, por ello refieren:

Yo pienso que hay algunos niños que saben que tienen derechos cuando son violados esos derechos, porque si los niños los castigan, uno dice no, tú tienes derecho a que no

te peguen. No sabía que tenía derecho a que no sea castigado, o que los maltraten. Entonces ahí uno se da cuenta que algunos niños conocen sus derechos cuando los violan.

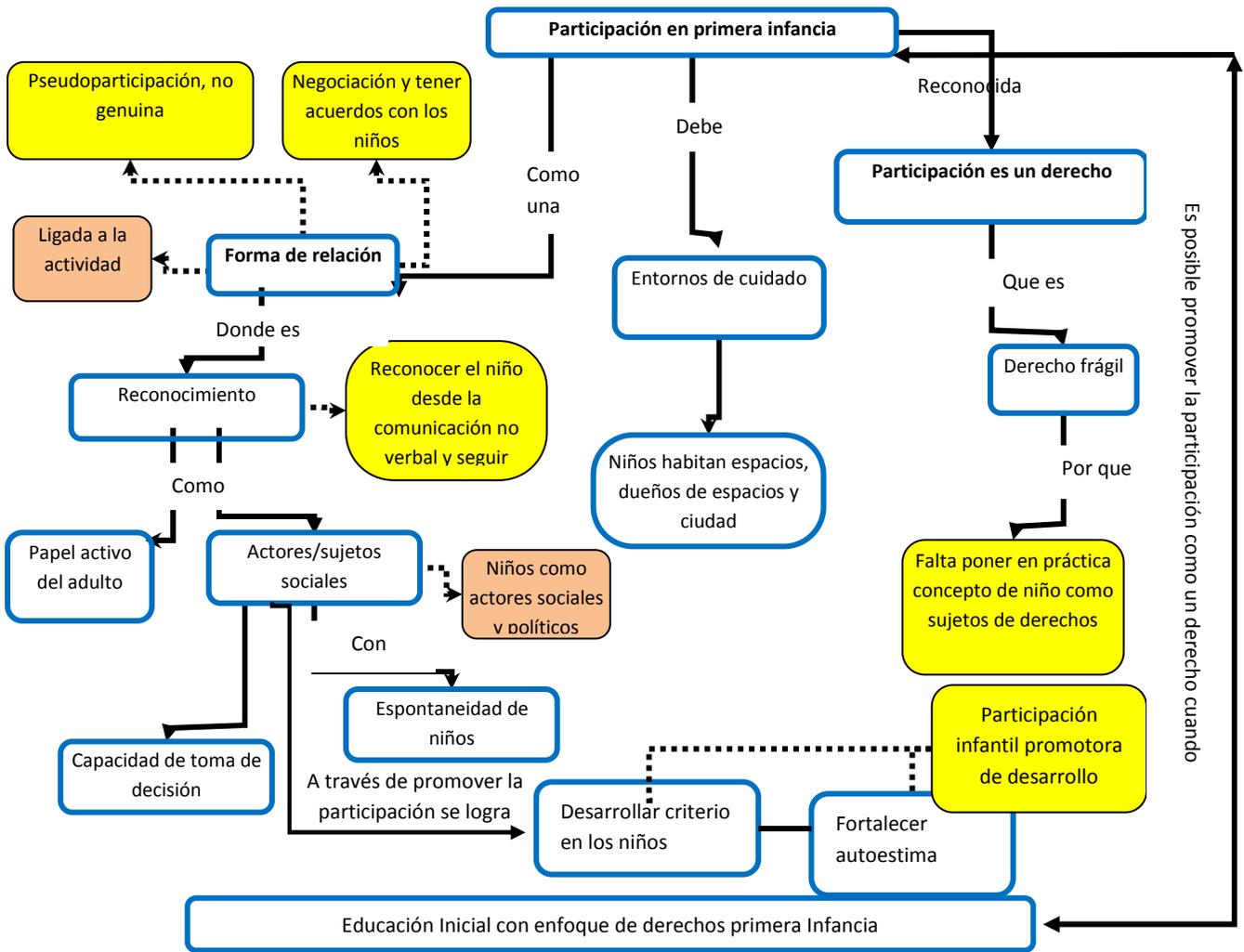
Finalmente la relación entre los aspectos mencionados, permite reconocer que los agentes educativos coinciden en que la participación en primera infancia se promueve en contextos institucionales de educación inicial enmarcados desde la perspectiva de derechos.

El creer que el aprendizaje o el creer que en la educación inicial lo mas importante es que los niños tengan conceptos, yo creo que ese problema lo tenemos muchas de las profesoras y entonces eso daña la participación, eso daña que no se incentive porque no deja.

Aquí contamos con autonomía, que sí se maneja un modelo, pero igual ese modelo es muy abierto y hace que se motive eso, que uno pueda crear actividades, que uno pueda propiciar la participación. (Formadoras)

El argumento planteado por las formadoras, hace evidente la tensión entre la educación inicial desde el enfoque de la perspectiva de derechos, en el cual se promueve la autonomía y la participación infantil y aquellos otros enfoques de educación inicial en los que el propósito central es la acumulación de contenidos y no el desarrollo de capacidades.

El esquema que se ilustra a continuación, constituye la ruta conceptual construida a partir de las representaciones sociales de los agentes educativos, sobre el derecho a la participación en primera infancia.



Convención: Aspectos complementarios Tensión

6. DISCUSIÓN

6.1 La Participación en primera infancia promovida en las interacciones pedagógicas

Después de revisar las tres categorías indagadas, concepciones de niños y niñas, interacciones pedagógicas y la concepción de participación en primera infancia, es preciso hacer la reflexión frente a las relaciones entre dichas categorías y cómo estos hallazgos se pueden poner a conversar con los resultados de otras investigaciones y de los autores que trabajan sobre el tema.

De ésta forma se logra responder a la pregunta por las representaciones sociales que tienen los agentes educativos, sobre la forma en que se hace efectivo el derecho a la participación en primera infancia.

Se reconocen algunos elementos que son enfatizados por el discurso como aspectos fundamentales de las representaciones sociales, en primer lugar se encontró que las interacciones pedagógicas están basadas en las características de las relaciones entre el adulto, el niño y la niña, las cuales se constituyen a partir de la concepción que tiene el adulto de ellos, la forma en que los ve y los describe.

Frente a las concepciones de los agentes educativos indagados, es posible identificar como lo expone Restrepo (2001) que sus representaciones han pasado en el discurso de una representación del niño – objeto, al niño – sujeto. En este sentido es evidente que la institución de educación inicial está permeada por algunos

elementos de la perspectiva de derechos; por ejemplo el reconocimiento del niño y la niña como sujetos activos, con capacidad para decidir y constructores de su desarrollo.

Se hace visible entonces, un avance en la consolidación del enfoque planteado por la Convención de los Derechos del Niño (1989), en la que se afirma:

La nueva visión tiene que ver con el pensar a los niños y las niñas como sujetos sociales de derechos, lo que significa el reconocimiento del papel activo que éstos pueden tener frente a su realidad y de la capacidad que tienen para contribuir en el desarrollo propio, el de su familia y su comunidad.

De acuerdo con la concepción del niño o niña que se encontró como resultado de la indagación, se hace visible un enfoque de desarrollo infantil en el que las personas entrevistadas coinciden en establecer el papel activo de los niños y niñas en la comprensión del mundo; sin embargo en las interacciones no se evidenciaron elementos al respecto.

Esto muestra poca claridad en formadores y director institucional, frente a lo que implica que el niño o la niña sea un sujeto activo en su desarrollo para el ejercicio de promoción de la participación; en este aspecto haría falta la reflexión entre los agentes educativos respecto a lo afirmado por Pineda y cols. (2009), sobre la necesidad de reconocer que el ejercicio del derecho a la participación es un proceso que se inicia desde el momento mismo del nacimiento, y que esto implica entonces para los agentes involucrados en su cuidado y educación, una mirada distinta acerca de los niños y niñas en sus primeros años de vida.

En las transformaciones que se evidencian frente a la concepción de niño o niña, la mirada sobre desarrollo infantil, y desde éstas las relaciones establecidas entre los adultos, los niños y niñas, los agentes educativos indagados dan un papel preponderante al adulto, quien está significativamente influenciado por las prácticas culturales, reconociéndole como responsable de la interacción y de propiciar la participación.

No obstante es importante que los adultos flexibilicen el sentido y la variedad de sus planeaciones, en función de esa mirada de niños activos y de propiciar a partir de ello mejores condiciones para el ejercicio de sus derechos en general.

De ésta forma la premisa planteada por Cillero (1999) frente a la necesidad de una transformación de la cultura, es compartida por las personas indagadas quienes otorgan a las prácticas culturales un papel fundamental en la consolidación de relaciones más horizontales con los niños y las niñas.

Los Derechos de la niñez son deberes ineludibles para el conjunto de la sociedad; se trata de construir una "nueva Cultura" de la infancia y de la juventud, una cultura que basada en el respeto de los derechos sea fundamento para una nueva sociedad, más justa y humana. (Cillero 1999)

En la caracterización de estas relaciones sustentan los agentes educativos las cualidades de las interacciones pedagógicas, y desde éstas describen las características de la participación de los niños y las niñas en primera infancia. En este sentido afirman que en los espacios pedagógicos en los cuales los niños pueden ser expresivos, donde tienen iniciativa, creatividad, y se permite su espontaneidad, se está promoviendo la participación.

Refieren también, que la participación vista como la relación establecida entre el adulto y el niño o niña como parte de las interacciones pedagógicas, está mediada por la responsabilidad otorgada al adulto; y así mismo por el temor que se percibe de éstos a ceder el control.

Al respecto Osorio (2003) muestra la gradualidad de los procesos de participación y su relación intrínseca con las relaciones de la cotidianidad, lo cual permite tener una mirada reflexiva sobre lo evidenciado en el discurso de los agentes indagados;

La participación es un proceso gradual, requiere actitudes particulares y aprendizajes, evoluciona con la edad y la experiencia, y se inserta en el complejo mundo de las relaciones de poder en todos los espacios vitales de las personas. (Osorio, 2003)

El Comité de derechos del niño (2007), reconoce la participación como un derecho y enfatiza en que ésta no es solo un medio para llegar a un fin, sino un derecho civil y político básico para todos los niños y niñas.

En este sentido, frente al reconocimiento que se hace durante la investigación sobre la participación y su papel en las interacciones pedagógicas, los agentes educativos afirman que ésta es un derecho civil, pero le otorgan como característica el ser aún un derecho “frágil”, poco reconocido y materializado.

El estudio coincide así con el comité de derechos del Niño, al reconocer que es necesario seguir avanzando en la construcción de comprensiones de la participación como un derecho, que a su vez conduzcan a mejores prácticas.

Como parte de la reflexión surge entre las formadoras desde el espacio en el que laboran una postura clara en educación inicial, desde la que se enmarcan las

relaciones entre la concepción de niño o niña, las interacciones pedagógicas y la promoción de la participación en primera infancia. Reconocen en éste un espacio en el que la mirada sobre los niños y niñas ha cambiado, permitiendo mayor autonomía desde su labor como formadoras y así mismo promoviendo las capacidades de ellos y ellas.

Con relación a éste planteamiento sobre la educación inicial, el Comité de los derechos del niño (2007) aporta a la comprensión describiendo que desde la perspectiva de sujeto activo, la educación inicial debe pensarse como una acción no homogeneizadora, que estimule las fortalezas y capacidades de los niños y las niñas; una educación de calidad desde una perspectiva inclusiva e intercultural.

6.2 Las interacciones pedagógicas: del discurso a la práctica

Observar las interacciones pedagógicas que se desarrollan en el contexto institucional de educación inicial, ha permitido como parte de la investigación hacer visible la relación existente con el discurso de los agentes educativos, el cual está sustentado en sus representaciones sociales sobre las concepciones por un lado de niño y niña, y por el otro de la participación en primera infancia; y la práctica que se viven en la relación directa con éstos.

Se reconocen así, algunos elementos que son enfatizados por el discurso como aspectos constitutivos de la interacción pedagógica, y que se identificaron en la observación como presentes; entre estos el rol del adulto como acompañante, desde

el cual el formador busca a través del desarrollo de la actividad pedagógica, orientar y motivar permanentemente a los niños y las niñas para que realicen la actividad y se involucren en ésta.

En la mayoría de las actividades observadas el adulto daba las indicaciones frente a la tarea a desarrollar y hacía las aclaraciones necesarias, así mismo estaban atentos a apoyar la ejecución que hacen los niños y niñas.

Otro de los aspectos que convergen como parte de la representación social y la práctica, es el reconocimiento de la existencia de un temor en el adulto a perder su control sobre las situaciones, mediado éste por las prácticas culturales sobre las cuales los niños y las niñas han sido concebidos como “subordinados” al adulto, tal como lo refiere el gestor de política.

Este temor identificado por los agentes educativos en el discurso, se visibiliza en la práctica a través de la presencia de la regulación y control que ejercen los formadores en las actividades que desarrollan, durante las cuales en la mayoría hacen intentos de generar posibilidades de participación de los niños y las niñas, pero finalmente se realiza lo que los formadores tienen planeado, haciendo evidente pocas habilidades para manejar las actividades que ellos proponen.

La necesidad de control evidenciada se relaciona con otro de los hallazgos convergentes entre el discurso y la interacción pedagógica, y es la responsabilidad asignada al formador frente al desarrollo y logro de la actividad, lo cual restringe la posibilidad hacer efectivo el involucramiento de las iniciativas de los niños y niñas como parte de la acción pedagógica.

Esta realidad reconocida desde la representación y vivida en la práctica es sobre la cual es pertinente intervenir permanentemente, es sobre éste aspecto que se deben generar estrategias de transformación, buscando el avance frente a interacciones pedagógicas más flexibles, que reconozcan los aportes de los niños y niñas.

Al respecto la Secretaría de Educación Distrital (2006) afirma que la pedagogía no puede seguir pensando que el rol del adulto se traduce en guiar y formar al niño y la niña y observarlos y actuar con ellos como si fueran seres pasivos y maleables en sus manos. Por el contrario, las pedagogías en la educación inicial, deben estar centradas en el niño y la niña y en las interacciones que él y ella establecen con sus pares, con los adultos, con el medio y con los materiales didácticos. Promover así un saber caracterizado por la flexibilidad, la pertinencia y el hecho de ser contextual y democrático.

Continuando el ejercicio de reconocimiento de la coherencia entre lo que se plantea en el discurso y lo que sucede en la práctica, un aspecto al que se le da mucho peso especialmente por las formadoras, es a la disposición de materiales y espacios que potencien el desarrollo infantil; y en este sentido que propicien el establecimiento de interacciones pedagógicas que promuevan la participación en primera infancia.

Este tema se hace visible en las representaciones sociales, así mismo, en las interacciones observadas dentro de la institución de educación inicial, es claro el papel preponderante que dan los formadores al uso de materiales para el desarrollo de la creatividad y el potenciamiento de las dimensiones del desarrollo.

Por otro lado como parte de la relación entre el discurso sobre interacciones pedagógicas y su papel frente a la promoción de la participación en primera infancia,

y la observación de éstas, se reconocieron algunas tensiones que se considera importante hacer visibles desde los resultados de la indagación.

Uno de estos elementos que llama la atención es el papel de la comunicación, el cual no es un aspecto presente en el discurso asociado a las interacciones pedagógicas, pero sí tiene un lugar preponderante en la práctica misma. Al respecto, cabe resaltar que durante la observación se evidencia que la comunicación verbal y no verbal fue aprovechada de manera positiva por los formadores para afianzar los desarrollos presentados en los niños y niñas, a través de las actividades trabajadas.

Otro aspecto que es visibilizado de manera divergente entre la representación social y la práctica, es el reconocimiento desde el discurso, del niño o niña como sujeto activo e independiente del adulto, toda vez que en el desarrollo de las interacciones se evidencian como dependientes de éste, siguiendo básicamente instrucciones, porque en la mayoría de los casos no se reconoce su iniciativa.

Ésta característica identificada en las interacciones pedagógicas permite mostrar que frente a la promoción de la participación de los niños y niñas, se debe tener en cuenta lo planteado por Gaitán (1998), citado por Osorio (2003), quien expone como indicadores de la participación el nivel de conciencia, la capacidad de decisión y la calidad de la acción.

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

Como tercer elemento que muestra diferencias entre la práctica y el discurso, están las características de la relación establecida entre el adulto y el niño y la niña. En este sentido como parte de la representación social los agentes educativos coinciden en afirmar que se deben buscar relaciones horizontales, que den importancia al establecimiento de relaciones afectivas, en las que el niño tiene un papel activo.

Sin embargo en las interacciones pedagógicas se evidenció que aún las relaciones están centradas en la indicación sobre el logro de la actividad, y no se da el espacio de establecer una relación que reconozca el estado anímico, las preocupaciones y sentimientos de los niños y niñas. En pocos casos los formadores se aproximaron afectivamente a ellos cuando lo requerían, su mayor preocupación fue la disciplina y el desarrollo de la tarea.

El ejercicio de relación establecido entre las representaciones sociales y las interacciones pedagógicas observadas en la práctica, permite visibilizar que las concepciones del niño o niña como sujeto activo y su papel en la relación con el adulto, está mediado por la experiencia vivida por éstos desde la práctica cultural dónde por el contrario ellos y ellas son reconocidos como objetos de protección.

Lo anterior refleja que en la institución de restablecimiento de derechos existe un proceso de avance en el establecimiento de relaciones participativas, pero aún en la práctica cotidiana el adulto se muestra inseguro para reconocerles a los niños y niñas su capacidad de decidir e incidir en su proceso de desarrollo.

Retomando la experiencia de transición identificada en la institución de educación inicial es preciso considerar la postura que al respecto plantean Pineda N. y cols. (2009) afirmando que la perspectiva de derechos no puede ser concebida como un

discurso para ser llevada a la práctica, sino como una concepción de niño particular y una manera de entender su desarrollo.

En relación con la educación inicial y sus propósitos, el Comité de Derechos del Niño (2007) expone que se debe tener en cuenta la capacidad de los niños y las niñas para comunicar sus opiniones, el derecho que tienen éstos para participar y opinar sobre las circunstancias y decisiones que les atañen, puesto que ellos son los "auténticos protagonistas de su propio desarrollo".

Tomando ello como referencia, desde la observación a la interacción se reconoce que de manera contraria en los espacios pedagógicos aún no es clara la oportunidad que se da a los niños y niñas para decidir y tomar la iniciativa frente a las actividades.

Es preciso reconocer que los autores son enfáticos en describir que la consolidación del enfoque permite identificar que éste cuenta con postulados claros desde la mirada de los derechos, sin embargo se reconoce que ésta perspectiva no está construida, ni finalizada; y que por el contrario "... requiere que su compleja reconstrucción siga reflexionando sobre las coordenadas que le dan vida y los procesos pedagógicos que la agencian". (Pineda N. y cols. 2009)

La materialización de la perspectiva de derechos en el ámbito cotidiano e institucional dónde viven los niños y las niñas, es el fin último de la institución de restablecimiento de derechos, en la cual se ha desarrollado esta investigación; en este sentido observar allí las interacciones pedagógicas ha permitido ver logros fundamentales al respecto y una oportunidad grande frente a la necesidad de vivir en las relaciones, lo que está presente en el discurso.

Para avanzar al respecto es apropiado dejar como cierre de la discusión lo expuesto por, Acosta y cols. (2009), quienes concluyen:

La participación en los primeros años de vida demanda que las instituciones de socialización primaria democraticen sus relaciones, en tanto puedan comprender que es desde la cotidianidad de las interacciones, desde donde se forjan los primeros aprendizajes para su capacidad de incidencia, cambio y transformación.

7. ORIENTACIONES

A partir del desarrollo de la investigación y luego de hacer un análisis de sus hallazgos, se presentan a continuación algunas orientaciones de carácter general para agentes de educación inicial, y otras específicas a la institución de restablecimiento de derechos, todas ellas tendientes a fortalecer la promoción del derecho a la participación en primera infancia.

Se considera necesario que en los espacios de educación inicial, se promuevan reflexiones para compartir miradas y contrastarlas con los enfoques teóricos desde la perspectiva de derechos, en los cuales se busque poner a discusión las principales concepciones del niño y niña, el significado de los derechos y el fin de la educación inicial que se quiere desarrollar al interior de la institución con todos los miembros de la comunidad educativa.

Fortalecer las competencias técnicas y prácticas de las formadoras, para llevar a cabo procesos de educación inicial más coherentes con la perspectiva de derechos, a partir del diseño, implementación y evaluación de estrategias para la adaptación de las actividades pedagógicas.

Además implementar procesos de planeación pedagógica participativa entre directivos, formadoras, niños, niñas y otros agentes de la comunidad educativa, que les permita estar más seguros en el desarrollo de las actividades pedagógicas.

Ahora bien, como orientaciones específicas a la institución de restablecimiento de derechos, se considera que: uno de los elementos que llama la atención es el papel de la comunicación, se considera importante como parte de la cualificación de las relaciones entre el adulto y el niño o niña, fortalecer el papel de la comunicación no verbal, reconociendo que en la edad en la que éstos están, la comunicación no verbal es fundamental para expresar todo lo que desean; los formadores deben aprender a leer a los niños y niñas en sus múltiples expresiones, sonrisas, miradas, movimientos, caricias, y silencios, entre otros.

En la mayoría de las actividades observadas el adulto daba las indicaciones frente a la tarea a desarrollar y hacía las aclaraciones necesarias; no obstante es importante permitir a los niños y niñas participar en la disposición de las actividades, en la elección de las acciones a ejecutar, y admitirles realmente que ellos sean actores principales en éstas.

Otro aspecto al que se le da mucho peso especialmente por las formadoras, es la disposición de materiales y espacios que potencien el desarrollo infantil; al respecto se sugiere continuar promoviendo la creatividad e imaginación, permitiendo a los niños y niñas expresarse más ampliamente, y no darles alternativas predefinidas, que propician que al final el que termine eligiendo siempre sea el adulto.

La necesidad de control de los adultos, se relaciona con la responsabilidad asignada al formador frente al desarrollo y logro de las actividades, por esta razón se les propone disfrutar más la relación con los niños y niñas, retomar sus experiencias personales, escucharlos, hablarles, permitirles generar una relación más afectiva,

expresiva y cordial; donde la cotidianidad y espontaneidad de los niños y niñas unido a la de los adultos, propicien ambientes enriquecidos que promuevan la participación en primera infancia.

Otro elemento visibilizado en la representación social de los agentes educativos, es el reconocimiento del niño o niña como sujeto activo; sin embargo en la práctica cotidiana el formador aún se muestra inseguro en reconocerles su capacidad de decidir e incidir en su proceso de desarrollo.

Por esta razón se sugiere que en las actividades a realizar se reconozca a los niños y niñas como actores transformadores de su propia realidad, seres autónomos, únicos, con cualidades y potencialidades específicas, constructores de su desarrollo.

De igual forma se debe reflexionar acerca del concepto de participación en primera infancia, comprender que éste se encuentra directamente relacionado con las interacciones que se dan en los ambientes y espacios donde se relacionan los formadores con los niños y las niñas; y por ello mismo es necesario permitir que en esos momentos se promueva el que ellos y ellas sean sujetos activos, con derechos y todo lo que ello implica.

Otra orientación fundamental es la que se relaciona con generar trabajo cooperativo entre los niños y las niñas, elemento importante si se quiere fortalecer la ayuda, solidaridad y construcción colectiva; si bien existe delegación de responsabilidades que favorecen la participación, hace falta permitir que los niños y niñas se apoyen mutuamente.

REFERENCIAS

Abello, R. (2009). Desarrollo infantil y educación de la primera infancia. Programa de Maestría en desarrollo educativo y social. Fundación Centro internacional de Educación y Desarrollo Humano – Universidad Pedagógica Nacional. P. 4 – 29.

Acosta, A, Pineda, N, Herrera, J y Garzón, J. (2009). La participación infantil en el desarrollo de niños y niñas. *Convenio suscrito entre Secretaría Distrital de Integración Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Unicef – Colombia, The Save The children Fund. Reino unido y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.* Colombia.

Acosta, O; Cabra, Z; Cruz, E; González, L, Hernández, J y Pineda, A. Directora Nisme Pineda. (2007) La participación en la primera infancia un derecho por ejercer. *Maestría en Desarrollo Educativo y Social, Línea de Investigación Niñez.*

Adorna, C. (1998). La Participación de niños y adolescentes en el contexto de la convención sobre los derechos del Niño: Visiones y perspectivas. Actas del seminario Bogotá.

Aries, P, (1987). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. *Ediciones Taurus.* Madrid.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos. Editorial Nomos S.A. Colombia.

Camargo, M. (2003). Desarrollo infantil y educación inicial: Avances del proyecto Pedagógico del DABS. *Departamento Administrativo de Bienestar Social*. Bogotá, Colombia. P. 13 – 61.

Camargo, M y Alarcón, C. (2007). La Calidad en la educación inicial: Un compromiso de ciudad. Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Integración Social. Bogotá, Colombia. P.9 – 73.

Cano, R, Rueda, L, Ríos, S. (2008). Tesis de maestría: Las representaciones sociales de participación en la primera infancia en el contexto de los jardines infantiles privados de la localidad de Suba. Universidad Pedagógica Nacional – CINDE.

Código de Infancia y Adolescencia: Ley 1098, (2006). Editorial TEMIS S.A. Bogotá, Colombia.

Comité de derechos del niño. (2007). Guía a la Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia. *Fundación Bernard van Leer, La Haya. P. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF y Fundación Bernard van Leer.*

CONPES 109 de 2007. Colombia por la Primera Infancia, Política Pública por los Niños y Niñas de la gestación a los 6 años. ICBF. Colombia.

Constitución Política Colombiana (1991). Publicada en Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991.

Convención de los Derechos del Niño, (1989). Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la *Asamblea General de las Naciones Unidas* en su resolución 44/25.

Córmack, M. Y Fujimoto, G. (1993). Estado del arte de la atención del niño menor de seis años en América Latina y el Caribe. *Documento de trabajo del Proyecto multinacional de educación básica. OEA.*

Corona, Y, y Morfin, M. (2001). Dialogo de saberes sobre participación infantil. *UAM-UNICEF, Comexani*. México, 166 pp. <http://www.uam.mx/cdi/dialogo/index.html>

Cillero, M. (1999). Infancia, autonomía y derechos. Una cuestión de principios. *Derecho a tener Derecho. UNICEF- Instituto Interamericano del Niño. Instituto Ayrton Senna*. Tomo 4 Montevideo.

Decreto 057 (2009) de la Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Integración Social. P. 14. Colombia.

Durán, E (2007). Los derechos de los niños y las niñas: marco general y puntos dedebate. *Derechos de los niños y las niñas. Debates realidades y perspectivas*. Universidad Nacional de Colombia.

Galvis (2007). Reflexiones en torno a la Titularidad de los Derechos. *Derechos de los niños y las niñas. Debates realidades y perspectivas*. Universidad Nacional de Colombia.

Giroux, H. (1985). Pedagogía crítica, política cultural y el discurso de la experiencia. *Journal of education* (Boston, Massachusetts), vol. 167, n°2, págs. 23.

Guzmán R. (2007). ¿De qué infancias hablan los educadores del nivel inicial? Capítulo 4. Rosa Julia Guzmán. Revista Colombiana de Educación

Hart, R (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. *UNICEF TACRO*. Bogotá, Colombia.

Hernández. D, De la Torre. O, Heredia. N, y Dimaté P. (2007). Imaginarios sociales y Concepciones de infancia en Bogotá. *Grupos de Infancia: Universidad Distrital F. J. de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Incca de Colombia, Fundación universitaria Monserrate, Universidad Nacional de Colombia*. Investigación no publicada.

Iñiguez, L. (2008). Métodos Cualitativos De Investigación En Ciencias Sociales. Centro Universitario De Ciencias Sociales Y Humanidades Universidad De Guadalajara.

Lansdown, G. (2005). ¿Me haces caso?, El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, 36s, La Haya: Bernard van Leer Foundation*.

Morán, J. (2007). La Observación, en *Contribuciones a la Economía*. Texto completo en <http://www.eumed.net/ce/2007b/jlm.htm>

Moscovici, S (1993). Psicología Social, Tomo II. Pensamiento y Vida Social. Psicología Social y Problemas Sociales. Editorial Paidós. En: Seminario

Representación Social del Discapacitado Visual para optar al título de Asistente Social / Licenciado en Trabajo Social, Universidad de Antofagasta, Chile. España. Barcelona.

Noguera, C y Marín, D. (2007). La infancia como problema o el problema de la infancia. *Revista Colombiana de Educación*, N. 53. Colombia. P.107 – 124.

Osorio, E. (2003). La participación infantil desde la recreación. *Centro de documentación virtual en recreación, tiempo libre y ocio, Servicio de la Fundación Colombiana de Tiempo Libre y Recreación*. Fundación Latinoamericana de Tiempo Libre y Recreación – FUNLIBRE. III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación. <http://www.redcreacion.org/documentos/simposio3vg/EOsorio.html>.

Pineda N; Isaza, L; Camargo, M; Pineda, C y Henao, D (2009). Programas de formación de talento humano en educación inicial: Perspectivas para el cambio. Centro internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) - Colciencias.

Pérez, M. (2007) Conversar y argumentar en la educación inicial, condiciones de la vida social y ciudadana. Ponencia Universidad Javeriana. Colombia.

Quijano, P. 2007. Presentación Ley de Infancia y Adolescencia. Alianza por la Niñez Colombiana. Bogotá, Colombia.

Restrepo, J. (2001) Marco político y legal de la infancia. Especialización en Prevención del Maltrato Infantil, modalidad a distancia. Facultad de Medicina, Centro Universidad Abierta. Pontificia Universidad Javeriana. P. 129 – 230. Colombia.

Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto Social. *Editorial Paidós*. España. Capt. 1 y 2.

Rincón, C; De la Torre, O; Triviño, V; Rosas, I y Hernández, D. (2008). Imaginarios de infancia y la formación de maestros. *Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP*. p. 45-76. Colombia.

Secretaría de Educación distrital – SED. (2006). Colegios públicos de excelencia para Bogotá, orientaciones curriculares por campos de conocimiento. *Alcaldía Mayor de Bogotá*. Colombia.

Tejeiros C. (1998). Teoría general de niñez y adolescencia. UNICEF, Colombia.

Torrado, M. (2007). La convención de derechos de los niños como marco para pensar la política social. *Derechos de los niños y las niñas. Debates realidades y perspectivas*. Universidad Nacional de Colombia.

Trillas, J y Novella, A. (2001) Educación y participación social en la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 26. Mayo - Agosto 2001. OEI Ediciones.

Vila, I. (2000). Los nuevos contextos de crianza. *C & E: Cultura y educación*, N° 19. p. 3-22.

Vygotsky, L. (1993). Lenguaje y pensamiento. Capt. 8. *Ediciones Fausto*. Buenos Aires.

ANEXOS

ANEXO 1

CARTA DE PRESENTACION Y AVAL INSTITUCIONAL

Bogotá, D.C Noviembre 24 de 2009

Señor

Representante Legal

Institución de Educación Inicial

Ciudad

Cordial saludo

Conociendo el trabajo implementado por su institución, frente a la restitución y promoción de los derechos de los niños y niñas, y en el proceso de formación y cualificación de nuestro ejercicio profesional desde el programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social desarrollado por la Fundación CINDE en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional; como equipo de investigación nos dirigimos a usted para presentarle el estudio sobre participación infantil que estamos realizando desde la línea de profundización e investigación es niñez y familia.

Una vez construido todo el marco conceptual sobre el tema, estamos interesadas en realizar la aproximación a la población de su organización en su programa de educación inicial; desde la cual se planea desarrollar el proyecto de tesis titulado: *“Representaciones y prácticas sociales de educadores, directivas institucionales y formuladores de política, en torno a la manera en que se puede hacer efectivo el derecho a la participación de los niños y niñas de primera infancia atendidos por una institución de restitución de derechos en Bogotá”*

De esta forma le solicitamos su autorización y el trámite ante las entidades contratantes (ICBF y SDIS), con el fin que las estudiantes Andrea Mireya Jiménez Pinzón identificada con CC. 52.487.515 de Bogotá, María Janeth Rintá identificada con CC.51.970.445 de Bogotá y Paola Andrea Londoño B. identificada con CC.35.195.551 de Chía; para realizar las indagaciones con la población del jardín infantil.

Es preciso informarle cuáles son los objetivos del proyecto y algunos aspectos claves de la metodología.

Objetivo general: Identificar las representaciones sociales en directores, maestros y formuladores de políticas, en torno a las maneras en las que se puede hacer real el ejercicio del derecho a la participación en niños y niñas de primera infancia.

Objetivos específicos:

1. Identificar las representaciones sociales de la participación en primera infancia en el contexto institucional de educación inicial.
2. Establecer la relación entre las interacciones pedagógicas de niños y niñas y sus formadores con las representaciones sociales del derecho a la participación en primera infancia en el contexto institucional de educación inicial.
3. Brindar orientaciones a la institución de educación inicial, sobre la forma cómo se puede fortalecer la promoción de la participación en primera infancia.

La metodología que se utilizará para el logro de los objetivos está definida desde el enfoque cualitativo, buscando la comprensión de lo social a partir del desarrollo de entrevistas individuales, entrevista grupal y observación a la dinámica pedagógica. Desde ésta metodología se involucrará en el estudio a los niños y niñas vinculados al nivel de pre jardín y jardín, a las 4 docentes correspondientes y al director institucional.

Es preciso resaltar que el proyecto protegerá la identidad de la Fundación en sus registros, informe final y la identidad de los participantes como sujetos de la investigación. De igual forma toda la información recogida a partir del estudio será de uso académico y el compromiso del grupo de investigación es hacer al final del mismo la socialización de los resultados y la entrega de recomendaciones al equipo de su institución.

Agradecemos su atención, y quedamos atentas a su respuesta.

ELSA RODRIGUEZ

Coordinadora UPN22

Programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Fundación CINDE

ANEXO 2

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA PARA GESTOR DE POLITICA

GUÍA DE PREGUNTAS ORIENTADORAS

INTRODUCCIÓN

Desde la línea de investigación de niñez y familia de la Fundación CINDE, se está desarrollando una investigación que busca reconocer la forma en que los agentes educativos y sociales reconocen la promoción del derecho a la participación en los niños y niñas de primera infancia en el ámbito de educación inicial. En este sentido accedemos a usted como agente responsable de orientar las acciones y sentidos en la educación inicial.

CONSENTIMIENTO INFORMADO Y DE CONFIDENCIALIDAD

La información contenida en esta entrevista será utilizada para el análisis y construcción de conocimiento respecto a la promoción del derecho a la participación en niños y niñas de primera infancia; buscando con este conocimiento cualificar la atención de los niños y niñas en educación inicial.

Se protegerá en todo momento los datos de identificación de la persona entrevistada, asociando la información con el rol del entrevistado.

En este sentido agradecemos el tiempo y la disposición para la entrevista, así como la información suministrada desde su experiencia personal y laboral.

IDENTIFICACIÓN

1. ¿Cuál es su cargo?
2. ¿Que funciones desempeña?
3. ¿Tiempo de experiencia profesional en el área de primera infancia?
4. Sectores publico/privado desde donde se ha desarrollado su experiencia laboral (salud, educación, vivienda, etc)

CONCEPCION DEL NIÑO

Elementos visibilizadores:

Descripción o caracterización del niño

Relaciones que se establecen y tipo de actividades que se comparten con los niños

1. Desde su experiencia y en la relación con los niños/as, ¿cómo concibe al niño/a y cuáles son sus características?

Profundizar el sentido de ésta perspectiva, según lo expuesto por el entrevistado.

2. A partir de las características que usted reconoce en los niños/as, ¿qué sentidos le otorga al proceso de desarrollo infantil? ¿Qué estrategias considera importantes para potenciar el desarrollo de los niños/as?

3. ¿Cuáles cree usted son los principales intereses de los niños/as? ¿Qué deben hacer los agentes educativos para identificarlos?

4. ¿Cómo comprende usted el rol del niño/a como ciudadano? ¿Cómo concibe el Estado los niños y niñas?

Si la respuesta se plantea desde el ámbito político promover su descripción y reconocimiento de las implicaciones.

CONCEPCIONES DE PARTICIPACIÓN INFANTIL EN LA PRIMERA INFANCIA

Elementos visibilizadores:

Discurso sobre el sentido de la participación infantil en la primera infancia.

Discurso sobre las características de la participación infantil en la primera infancia.

Discurso sobre cómo se promueve la participación infantil en primera infancia.

Características de la relación establecida entre adultos - niños/as y niños/as - niños/as.

Características de las actividades pedagógicas

Asociación de palabras con término inductor:

Participación infantil

1. Si le digo *participación infantil*, ¿qué palabra o palabras se le ocurren? Dígame aquellas palabras que, espontáneamente, se le vayan ocurriendo.
2. Cuando usted dice (palabras asociadas), ¿qué quiere decir con esa palabra?
3. ¿Qué características reconoce usted en la participación infantil que se da durante la primera infancia?
4. ¿Qué sentido tiene para usted la participación de los niños/as?

Si la pregunta se enfoca desde la perspectiva de derechos indagar sobre:

_ ¿Por qué es importante?

_ Desde la perspectiva de derechos ¿cómo se hace visible la participación?

_ Relación entre los sentidos de la participación y la concepción del niño/a

5. ¿En qué contextos considera que se debe promover la participación de niños/as en primera infancia? Y a través de ¿qué estrategias?

_ Si no se especifica en el ámbito de la educación inicial preguntarlo explícitamente, ¿De qué manera se promueve la participación infantil en el ámbito de la educación inicial?

6. Desde su experiencia en la implementación de la política pública en educación inicial ¿Cómo considera usted que la política de infancia promueve la participación en la primera infancia?

7. A partir de su conocimiento conceptual sobre educación inicial, ¿en qué clase de interacciones pedagógicas considera usted que se promueve la participación infantil de la primera infancia?

ANEXO 3

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA PARA DIRECTOR INSTITUCIONAL

GUÍA DE PREGUNTAS ORIENTADORAS

INTRODUCCIÓN

Desde la línea de investigación de niñez y familia de la Fundación CINDE, se está desarrollando una investigación que busca reconocer la forma en que los agentes educativos y sociales reconocen la promoción del derecho a la participación en los niños y niñas de primera infancia en el ámbito de educación inicial. En este sentido accedemos a usted como agente responsable de orientar las acciones y sentidos en la educación inicial.

CONSENTIMIENTO INFORMADO Y DE CONFIDENCIALIDAD

La información contenida en esta entrevista será utilizada para el análisis y construcción de conocimiento respecto a la promoción del derecho a la participación en niños y niñas de primera infancia; buscando con este conocimiento cualificar la atención de los niños y niñas en educación inicial.

Se protegerá en todo momento los datos de identificación de la persona entrevistada, asociando la información con el rol del entrevistado.

En este sentido agradecemos el tiempo y la disposición para la entrevista, así como la información suministrada desde su experiencia personal y laboral.

IDENTIFICACIÓN
1. ¿Cuál es su cargo?
2. ¿Que funciones desempeña?
3. ¿Tiempo de experiencia profesional en el área de primera infancia?
4. Sectores publico/privado desde donde se ha desarrollado su experiencia laboral (salud, educación, vivienda, etc)

CONCEPCION DEL NIÑO
Elementos visibilizadores:
<i>Descripción o caracterización del niño</i>
<i>Relaciones que se establecen y tipo de actividades que se comparten con los niños</i>

1. Desde su experiencia y en la relación con los niños/as, ¿cómo concibe al niño/a y cuáles son sus características?

Profundizar el sentido de ésta perspectiva, según lo expuesto por el entrevistado.

2. A partir de las características que usted reconoce en los niños/as, ¿qué sentidos le otorga al proceso de desarrollo infantil? ¿Qué estrategias considera importantes para potenciar el desarrollo de los niños/as?

3. En su diario vivir tanto a nivel familiar, como laboral ¿qué actividades comparte usted con niños y niñas?

4. A partir de las actividades que ha compartido con los niños/as, ¿cuáles cree usted son los principales intereses de los niños/as? ¿cómo ha logrado usted identificarlos?, ¿Qué considera usted deben hacer los agentes educativos para identificarl los intereses de los niños/as?

5. ¿Cómo comprende usted el rol del niño/a como ciudadano? ¿Cómo concibe la institución los niños y niñas?

CONCEPCIONES DE PARTICIPACIÓN INFANTIL EN LA PRIMERA INFANCIA

Elementos visibilizadores:

Discurso sobre el sentido de la participación infantil en la primera infancia.

Discurso sobre las características de la participación infantil en la primera infancia.

Discurso sobre cómo se promueve la participación infantil en primera infancia.

Características de la relación establecida entre adultos - niños/as y niños/as - niños/as.

Características de las actividades pedagógicas

Asociación de palabras con término inductor:

Participación infantil

1. Si le digo *participación infantil*, ¿qué palabra o palabras se le ocurren? Dígame aquellas palabras que, espontáneamente, se le vayan ocurriendo.
2. Cuando usted dice (palabras asociadas), ¿qué quiere decir con esa palabra?
3. ¿Qué características reconoce usted en la participación infantil que se da durante la primera infancia?
4. ¿Qué sentido tiene para usted la participación de los niños/as?

Si la pregunta se enfoca desde la perspectiva de derechos indagar sobre:

_ ¿Por qué es importante?

_ Desde la perspectiva de derechos ¿cómo se hace visible la participación?

_ Relación entre los sentidos de la participación y la concepción del niño/a

5. ¿En qué contextos considera que se debe promover la participación de niños/as en primera infancia? Y, ¿a través de qué estrategias?

_ Si no se especifica en el ámbito de la educación inicial preguntarlo explícitamente,
¿De qué manera se promueve la participación infantil en el ámbito de la educación inicial?

6. ¿Qué información tiene con respecto a la política pública en educación inicial?

7. ¿Cómo considera usted que la política de infancia promueve la participación en la primera infancia?

8. ¿En qué clase de interacciones pedagógicas considera usted que se promueve la participación infantil de la primera infancia?

ANEXO 4**GUÍA DE OBSERVACIÓN DE LAS INTERACCIONES DEL ADULTO – NIÑO y
NIÑA EN EL AULA**

Formador(a):	Fecha de aplicación:
Grado:	Observadora:
No. De Niños:	Tiempo de observación:

OBJETIVO

Comprender las interacciones, dinámicas y sentidos que se construyen con las relaciones vividas y las acciones realizadas, entre las maestras, niños y niñas en el aula de clase.

Instrucciones: Observe si la ejecución de los Items que se enuncian los realiza la formadora que se está observando y describa las interacciones en la columna de descripción.

<ol style="list-style-type: none"> 1. La forma en que la educadora promueve y enriquece los aprendizajes de los niños y niñas. 2. Las características de las actividades cotidianas al interior de la Institución. 3. Tipo de relación de apoyo entre los niños y adultos. 4. Visibilizar el contexto de las interacciones. 5. Reconocer el papel de la comunicación (verbal y no verbal) en los procesos de interacción. 6. Características de la relación establecida entre adultos, niños y niñas. 7. Disposición de espacios y materiales
Descripción

ANEXO 5**GUIA DE ENTREVISTA PARA FORMADORES**

Fecha	Enero 26 de 2010
Hora	4:00 p.m.
Lugar	
No de participantes:	4 formadores de grados pre jardín y jardín
Tema:	Concepción del Niño y niña y las Representaciones Sociales de Participación Infantil en primera infancia

1. IDENTIFICACIÓN

Nombre moderador:
Nombre observador:

2. PAUTA DE CHEQUEO (EVALUACIÓN)

Chequear elementos presentes en la entrevista grupal (evaluación del observador)
Lugar adecuado en tamaño y acústica.
Lugar neutral de acuerdo a los objetivos de la entrevista
Asistentes sentados en U en la sala.
Moderador respeta tiempo para que los participantes desarrollen cada tema

Moderador escucha y utiliza la información que está siendo entregada.
Se cumplen los objetivos planteados para esta reunión.
Explicita en un comienzo objetivos y metodología de la reunión a participantes
Permite que todos participen.
Reunión entre 60 y 120 minutos.
Registro de la información (grabadora o filmadora)
Refrigerios adecuados y no interrumpen el desarrollo de la actividad.

3. OBJETIVO

Objetivo(s) de la entrevista grupal: Identificar las representaciones sociales de algunas formadoras, acerca de la concepción de niño- niña, la participación en primera infancia y las interacciones pedagógicas.

INTRODUCCIÓN

Desde la línea de investigación de niñez y familia de la Fundación CINDE, se está desarrollando una investigación que busca reconocer la forma en que los formadores reconocen la promoción del derecho a la participación en los niños y niñas de primera infancia en el ámbito de educación inicial. En este sentido accedemos a usted como agente responsable de orientar las acciones y sentidos en la educación inicial.

CONSENTIMIENTO INFORMADO Y CONFIDENCIALIDAD

La información contenida en esta entrevista será utilizada para el análisis y construcción de conocimiento respecto a la promoción del derecho a la participación en niños y niñas de primera infancia; buscando con este conocimiento cualificar la atención de los niños y niñas en educación inicial.

Es preciso que como parte de la dinámica se establezcan algunos acuerdos que permitan la participación activa y logro del objetivo del grupo de discusión:

1. La información producida en este grupo se utilizará con fines de construcción de conocimiento y en torno a asuntos prioritarios en la primera infancia, específicamente para el trabajo académico que se está realizando en la Línea de Investigación en Niñez con énfasis en participación infantil CINDE-UPN.
2. Se mantendrá en reserva la identidad de los participantes, así como los aportes de cada uno de éstos durante la discusión.
3. Los participantes conocen y autorizan la grabación de la sesión de grupo de discusión, con el fin de hacer una fiel transcripción de la información recogida.
3. Se reconoce que no hay puntos de vistas buenos o malos, que todos son válidos y que se trata que cada quien pueda expresar libremente lo que piensa y siente.
4. El uso de la palabra es voluntaria y se permitirá a cada participante el uso de ésta sin interrumpirlo.

5. Exponer libremente ideas, opiniones y puntos de vista, de manera, que permita una discusión cordial.

4. PREGUNTAS – TEMÁTICAS ESTÍMULOS

El moderador hará una pequeña introducción sobre el tema de la concepción de niño- niña y de la participación infantil en el contexto de la educación inicial.

Concepción del niño y la niña

Elementos visibilizadores:

- Descripción o caracterización del niño
- Relaciones que se establecen y tipo de actividades que se comparten con los niños.

1. Si piensan en los niños y las niñas de su curso, ¿qué ideas vienen a su mente respecto de ellos?, ¿Cuáles son las características que los identifican? ¿Cómo los describen?

2. ¿Qué es lo que más les gusta hacer a los niños y a las niñas?, ¿Qué actividades son las que más les agrada compartir a ustedes con los niños y las niñas? ¿Cómo hacen ustedes para saber que esas son las actividades y cosas que les gustan a ellos y ellas?

Participación infantil en primera infancia

Elementos visibilizadores:

- Discurso sobre el sentido de la participación infantil en la primera infancia.

- Discurso sobre las características de la participación infantil en la primera infancia.
- Discurso sobre cómo se promueve la participación infantil en primera infancia.
- Características de la relación establecida entre adultos - niños/as y niños/as - niños/as.

Se desarrollará el ejercicio de entrevista grupal a través la técnica de La Carta Asociativa (H. JAOUÍ 1979), a través de la cual se dará la búsqueda de la estructura y del núcleo central o carta mental, trabajándola en tres momentos, así:

1. En principio, se utilizarán los términos inductores Participación infantil en primera infancia con el fin de sensibilizar a las participantes para aportar una asociación con palabras que sustituyeran estos conceptos.

2. Una vez elaborada esta primera asociación se pedirá producir una segunda serie de asociaciones; siempre y cuando no se pierda de vista los primeros términos participación infantil en primera infancia, pero ahora con un segundo aspecto que unido a estos términos le permitieran una nueva asociación.

- En el tema de la participación, ¿qué características reconocen en la participación infantil?

Desde esas características, ¿qué sentido le encuentras tú a la participación infantil, tanto en lo institucional como en lo personal?

- ¿Cómo creen que desde la perspectiva de derechos, que esta acá presente se hace visible la participación o debería hacerse visible la participación en lo institucional?
- Como agentes educativas en el contexto de acompañamiento de educación inicial, ¿qué esperarían ver en el día a día, para que se refleje que los niños están participando en el contexto de educación inicial?
- Llevando la participación infantil a un ámbito mucho más político, ¿qué conocimientos tienen de lo que existe hoy día en política pública frente al tema de participación infantil?

ANEXO 6

MATRIZ DESCRIPTIVA CONCEPCIÓN NIÑO – NIÑA

ACTOR	SUB CATEGORIAS	CONVERGENCIAS	TENSIONES	ASPECTOS COMPLEMENTARIOS
FORMADORES	Características del desarrollo infantil	<p>Trabajar cada uno de los aspectos del niño, trabajarle todo concatenado,</p> <p>Lo que ellos aprendan ahí es lo que van a tener el resto de su vida.</p>	<p>Es un niño crítico, que tiene ganas de enfrentarse y sabe cómo hacerlo, pero si no se le da la oportunidad, se queda sometido a lo que uno le diga.</p> <p>Que estén derechitos que en ningún momento se nos vayan a torcer.</p>	
	Características del niño-niña	<p>También son niños muy alegres, dinámicos.</p> <p>Son unos niños que vienen dispuestos a coger todo, todo lo que aprenden acá y de todo lo que recibe.</p> <p>Son niños que traen muchas cosas dentro de si y que no necesariamente</p>	<p>Agresivos porque permanecen solitos en la casa.</p> <p>Niños también que carecen de aprendizaje.</p> <p>Un niño sabe qué es bueno y que es mal</p>	<p>Los niños son una semilla que guiamos para que crezcan sólidos</p> <p>En la casa tal vez la vida no era rica, ser niño no era chévere; porque los ponían a trabajar, los dejaban encerrados en la casa, porque no tenía quien lo cuidara, le tocaba hacer todo, entonces ellos no se</p>

		<p>tenemos que darles tanto sino que de ellos también aprendemos muchas cosas.</p> <p>Tienen sus derechos, deberes y valores.</p> <p>Los intereses de los niños varían tanto.</p> <p>Carecen de afecto y ellos buscan de una figura maternal.</p> <p>Que tenga deberes, que tenga derecho a ser participativo,</p> <p>Tengan la capacidad de decidir, de saber qué quieren y cómo lo quieren hacer.</p> <p>Se sienten con mas libertad de hablar con la profe</p> <p>Acá si se sienten como ese ser especial porque está todo para ellos.</p> <p>El mismo va construyendo su conocimiento</p>	<p>Es un niño que aprende más fácil, no obligado.</p>	<p>sentían como ese ser que es especial.</p> <p>Les gusta inventar</p>
	Definición de desarrollo infantil		El niño es un ser integral, que va con sus valores, que va con su motricidad, que van con	Desarrollo integral (no solo conocimiento)

			su lúdica.	
	Concepción de la primera infancia	Primera infancia base de muchas cosas		
	Rol del niño como ciudadano	<p>Reconocer la educación del niño como derecho y rol ciudadano.</p> <p>enseñarlo a tomar decisiones y a ser participativo como ciudadano</p> <p>reconociéndole los derechos y deberes, enseñándoles a ser ciudadanos</p> <p>si motivamos como docentes la participación, estamos creando líderes.</p> <p>Al promover la participación, el niño que fue participativo desde la primera infancia va a ser el niño que va a ser el próximo presidente escolar, el próximo presidente de la república, no se ... entonces necesitamos son esos líderes.</p>	No votar papeles, eso ya lo hace sentir que tenga identidad, que yo soy parte de eso y entonces lo cuido.	Inculcando valores de responsabilidad, respeto, pertenencia de seguridad en sí mismo, que cuando pertenezca a una sociedad tenga una base fuerte de valores que se le inculcaron desde chiquito.
DIRECTOR INSTITUCIONAL	Características del desarrollo infantil	<p>Brindar estímulos adecuados, basados en el amor y en el cariño</p> <p>El sentirse amado y sentirse seguro, como necesidad de</p>	<p>Niños dependen de los adultos, para lograr un desarrollo armónico.</p> <p>Desarrollo</p>	

		<p>los niños.</p> <p>Salga realmente con esa autoestima, con ese concepto de si mismo muy fuerte, poderoso, con autonomía... seguro de sí mismo,</p>	<p>infantil concebido como un proceso acumulativo y dependiente de los que los adultos le den.</p>	
Características del niño-niña	<p>Los niños son maravillosos, lucidos, inteligentes, brillantes</p> <p>Son una fuente inagotable de curiosidad, de aprendizaje</p> <p>Relaciones afectivas respetuosas, para el potenciamiento del desarrollo</p>	<p>Niños sin habilidades sociales muy desarrolladas</p> <p>Todos los niños son iguales</p>	<p>Niños y niñas concebidas como poderosas y guerreras.</p> <p>Son maravillosos para leer energías</p>	
Definición de desarrollo infantil	<p>Es el momento de adquirir herramientas para su desarrollo.</p>			
Concepción de la primera infancia	<p>Primera infancia base del futuro</p>			
Metas del desarrollo infantil	<p>Se requiere relación adecuada de adulto-niño</p> <p>acompañelo, obsérvelo, revíselo y este con el en lo que necesite como ser humano</p>	<p>Los padres quieren que sus hijos sean autónomos, felices, responsables, libres.</p>	<p>cambiar nuestras estrategias</p>	
Papel del niño en el mundo social	<p>Relación de respeto del adulto hacia el niño.</p>	<p>En general uno va a las fiestas infantiles y</p>	<p>Mediado por el adulto centrismo</p> <p>Son constructores de</p>	

	<p>Hay un gran vacío y necesidad en los niños, y es sentirse amados y seguros</p> <p>Desarrollar con los niños los acuerdos</p> <p>Sujetos activos</p> <p>No es una sociedad amable con los niños, donde sean importantes</p>	<p>casi siempre ve a los niños por un lado y los adultos al otro;</p> <p>Que ellos puedan desarrollar su criterio, tomar decisiones</p> <p>Como niños son iguales, no hay diferencia.</p>	<p>ciudadanía</p> <p>como los niños empoderados, propietarios de espacio</p> <p>La violencia se transmite a los niños en la crianza como modelo.</p>
Rol del adulto	<p>Acompáñelo, obsérvelo, revíselo y este con él en lo que necesite</p> <p>La familia debe ser un eje primordial</p> <p>Tenemos que relacionarnos con los niños de una manera diferente</p> <p>Sensibilizar y concientizar a todos los adultos</p>	<p>Desconoce la acción de la política pública</p>	<p>Garantizarles un entorno favorable</p> <p>Los agentes pedagógicos son un mecanismo adicional, pero los padres deben estar más vinculados.</p>
Propuestas	<p>Capacitar al adulto (formador-familia) a mediano y largo plazo, para transformar la percepción del niño.</p>	<p>Conciencia personal</p>	<p>Cambios culturales respaldados por políticas de Estado</p>
Tipos de relaciones y actividades que se establecen con los niños y las niñas	<p>Dependen de nosotros los adultos</p> <p>Nosotros los adultos optar por una forma diferente de relacionarnos con ellos en respeto.</p>	<p>Las relaciones entre adulto y niño precisamente por eso son desequilibradas</p>	<p>Relación de beneficios y oportunidades de, enriquecimiento</p> <p>Vienen niños a mi oficina a saludarme, a darme un abrazo</p>

		<p>Compartir y acompañar actividades lúdicas y de rutina diaria</p> <p>en la medida en que la familia se relacione con él o con ella de una manera diferente eso se va a potenciar</p> <p>una gran necesidad en los niños que están acá, y es de sentirse amados</p> <p>Venimos de esa cultura autoritaria, violenta, agresiva, irrespetuosa con los niños.</p>	<p>El director no interfiere en tema de disciplina, o de autoridad con los niños</p>	
<p>GESTOR DE POLITICA</p>	<p>Características del desarrollo infantil</p>	<p>los niños tienen capacidades enormes y desde allí se relacionan con el mundo</p> <p>el desarrollo de los niños que permanentemente despliegan capacidades y construyen conocimiento</p> <p>la psicología del desarrollo ha mostrado un niño muy entendido y muy capaz, que no espera que le</p>		

	<p>enseñen sino que espontáneamente va construyendo conocimiento</p> <p>El desarrollo guarda la relación con los entornos donde están</p> <p>El desarrollo aun en entornos de pobreza material hay condiciones, no siempre serán vulneradas completamente las condiciones para el desarrollo</p>		
Características del niño-niña	<p>Los niños hoy son actores sociales</p> <p>Los niños tienen el principal interés por entender el mundo que nos rodea</p> <p>Los niños y las niñas pueden ser vistos como ciudadanos</p> <p>La política plantea que los niños y niñas son sujetos de derecho son personas en todo el sentido de la palabra</p> <p>Los niños ya no ocupan ese lugar de subordinación frente al adulto</p>	Es difícil decir cuál es el concepto de niño y niña	<p>No son sujetos incompletos, pasivos y dependientes.</p> <p>Los consumos culturales hacen que hoy en día nos enfrentemos a niños distintos, más capaces, más activos.</p>
Definición de		El desarrollo	

	desarrollo infantil		<p>es intrínseco, es endógeno no tiene que ver con los contextos.</p> <p>El proceso desarrollo es muy resiliente en el sentido no como una dotación de algunos, sino como una característica propia del proceso mismo.</p>	
	Metas del desarrollo infantil			Los niños durante la primera infancia en materia de desarrollo, le ponen orden al mundo.
	Papel del niño en el mundo social	Movilización en torno a los niños, derechos incluso como actores sociales y ciudadanos.		Es muy arraigado en muchos actores sociales la idea de subordinación e incapacidad como ligada a los niños.
	Tipos de relaciones y actividades que se establecen con los niños y las niñas	Las relaciones del niño con su mamá o con las personas que lo cuidan, a hay una mención del conocimiento		Comprender cómo las personas actúan motivadas por las emociones.

ANEXO 7**MATRIZ DESCRIPTIVA DE LAS INTERACCIONES PEDAGOGICAS**

ACTOR	SUB CATEGORIAS	CONVERGENCIAS	TENSIONES	ASPECTOS COMPLEMENTARIOS
GESTOR DE POLITICA	Contexto de las interacciones	El entorno debe ser favorable para las interacciones, que propicien espacios de participación. Se requiere brindar a los niños entornos seguros y no violentos, para potencializar su desarrollo.		Respeto a la diferencia.
	La formadora promueve y enriquece los aprendizajes	El adulto es responsable de los espacios pedagógicos, debe propiciar espacios seguros donde el niño logre avanzar en su comprensión del mundo.		
	Fin de las interacciones pedagógicas	Propiciar espacios seguros donde el niño logre avanzar en su comprensión del mundo.		
	Relación establecida entre adultos y niños	Se debe hacer acompañamiento a los niños de manera permanente.		Si creemos que los niños y niñas son sujetos, tienen voz, tienen su propia perspectiva, debemos dar ese paso, pero dar ese paso implica

				también ceder un poco, me parece también que ahí empiezan las complicaciones, el poder de los adultos
DIRECTOR INSTITUCIONAL	Relación establecida entre adultos y niños	<p>El maestro debe acompañar, observar, preguntar y guiar a los niños, en lo que necesita como ser humano.</p> <p>Se debe concientizar al adulto, para que la forma de relación con los niños sea diferente, donde el niño asuma un rol protagónico.</p> <p>La relación entre el adulto y el niño es fundamental</p>		<p>Se evidencia un temor permanente del adulto a ser evaluado negativamente por el rol que ejerce con el niño.</p> <p>Permitir la participación es también reflexionar.</p> <p>Realizar acuerdos con los niños.</p>
	Disposición de espacios y materiales	Hay materiales que permiten el refuerzo de conceptos como son los libros.		
	Disposición de espacios y materiales	<p>Es importante contar con espacios adecuados para el desarrollo de la participación.</p> <p>Se cuentan con buenos materiales.</p>		
	Papel de la comunicación verbal	En la comunicación las maestras les hablan de cualquier tema y ven si les interesa.		

FORMADO RAS	Fin de las interacciones pedagógicas	Las maestras quieren que comprendan su entorno y se desenvuelvan bien en el.		A través de las actividades se afianza los conocimientos previos de los niños.
	relación establecida entre adultos y niños	<p>En el jardín buscan consolidar sus relaciones afectivas, que no tienen en la casa.</p> <p>Los chiquitos ven a la profe como mama, incluso no la llaman como profe sino por su nombre.</p> <p>Motivar la participación desde los adultos.</p> <p>Las formadoras reconocen que de los niños se aprende y no solo se les tiene que dar, se plantea una relación bidireccional.</p>	Los niños son unas personas para guiar, a los cuales se deben guiar para que no se tuerzan.	<p>De manera constante refieren su experiencia, en comparación con otras institucionales, posicionando la actual como positiva y las demás como contrarias.</p> <p>El niño debe ser visto de manera individual y no grupal.</p> <p>-existe la premiación o la sanción en las interacciones.</p> <p>Las relaciones deben ser afectivas, de amistad, pero con límites.</p>
	Asignación de responsabilidades	La maestra delega roles de responsabilidad semanalmente de manera participativa.		
	Características de las actividades rutinarias	Se deja a los niños que decidan.		
Clima democrático	<p>Lo importante es lograr que sean niños alegres.</p> <p>Los niños en estos espacios se</p>		Autonomía en los adultos para crear autonomía en los niños.	

		liberan de cosas que no pueden hacer en su casa.		
	Relación establecida entre los niños y la niñas			Los niños se ayudan entre si, y ayudan a su formador. Líderes, los demás lo siguen.

ANEXO 8

MATRIZ DESCRIPTIVA OBSERVACIÓN DE LAS INTERACCIONES
PEDAGÓGICAS

ACTOR	SUB CATEGORIAS	CONVERGENCIAS	TENSIONES	ASPECTOS COMPLEMENTARIOS
FORMADORES – NIÑOS Y NIÑAS	<p>Relación establecida entre adultos y niños</p> <p>Clima democrático</p>	<p>Solo se brindan indicaciones de que hacer a los niños, se establece relación unidireccional.</p> <p>Las muestras de afectividad en palabras o actitudes son pocas, por parte de la mayoría de formadores.</p> <p>Cada indicación que daba el formador era seguida con mucha motivación por los niños.</p> <p>La formadora involucra a todos los niños, aun aquellos que no se muestran tan dispuestos para participar.</p> <p>Algunos formadores guían el aprendizaje y acompañan el ejercicio experiencial, reforzando</p>	<p>Se evidencia poco acompañamiento por parte de la formadora en el trabajo que realizan los niños al colorear.</p>	

		positivamente la experiencia.		
	Actividades potenciadoras del desarrollo	<p>Potencializa la imaginación de los niños para hacerlos parte de los personajes de sus contenidos de aprendizaje, logrando cautivar efectivamente su atención.</p> <p>A partir de un tema trabaja conceptos de colores y números.</p> <p>La formadora promueve actividades que estimulan la participación en casi todos los niños y les indica constantemente lo que deben hacer, los motiva permanentemente.</p>	El formador estimula la imaginación, pero restringe la participación de los niños cuando se adelantan en la historia que esta narrando.	
	Características de las actividades rutinarias	<p>En las actividades que potencian desarrollo, la formadora se muestra atenta de estar al cuidado de que el aprendizaje se desarrolle adecuadamente, y que los niños no se expongan a ningún peligro.</p> <p>La formadora guía constantemente el desarrollo de la actividad y apoya a</p>	A nivel de la comunicación verbal las formadoras preguntan cuál de las siguientes opciones desean hacer, y en la mayoría de los casos, se termina haciendo lo que determina la maestra o la	

		<p>aquel que no la desarrolla efectivamente.</p>	<p>respuesta puede ser solo una.</p> <p>La formadora no se muestra muy clara con el manejo del orden y permite que los niños lo desarrollen con absoluta libertad.</p> <p>Formadoras se preocupan bastante por el orden del aula, por la disciplina de los niños.</p>	
	<p>Formadora promueve aprendizajes</p>	<p>Enriquece sus aprendizajes, retomando conceptos claves dentro de la historia que narra.</p> <p>La maestra desarrolla una actividad y luego indaga sobre los conceptos claves, promoviendo aprendizajes.</p> <p>A partir de contenidos la maestra va indagando nuevos conceptos e invita a que los niños participen en su totalidad; trata que</p>		

		<p>todos participen preguntándole a los que poco participan.</p> <p>Al iniciar las actividades o cuando aparecen conceptos que los niños/as ya conocen los formadores promueven que los niños/as establezcan relaciones con estos conceptos.</p>		
	Disposición de espacios y materiales	Se aprovecha el material y los espacios para el desarrollo de la imaginación.		
	Papel de la comunicación verbal	<p>Es pobre el contacto verbal de la maestra hacia los niños, no dando respuesta clara a lo que los niños le preguntan o a lo que le piden cómo respuesta.</p> <p>La comunicación de los maestros siempre es respetuosa, en algunas afectuosas, e intentan estar pendientes de todos.</p> <p>La comunicación de las formadoras con los niños, está más centrada en la instrucción que en la relación.</p>	El lenguaje de los formadores en ocasiones se reconoce el uso de rótulos para referirse a los niños y niñas.	
	Papel de la comunicación no verbal	Los niños aprovechan los contenidos de		

		<p>aprendizaje no verbal, para repetirlo, reforzarlo y disfrutarlo.</p> <p>Se desarrollan aprendizajes con lenguaje no verbal, a través de los gestos.</p> <p>Se utiliza el lenguaje no verbal para reforzar positivamente a través del aplauso o el contacto táctil con los niños/as.</p>		
	Asignación de responsabilidades	Algunas maestras asignan responsabilidades con claridad a los niños, algunos a través de pregunta si lo desean hacer y otros para que lo definan voluntariamente.		
	Relación establecida niño(a) – niño(a)	<p>En las interacciones existen algunas oportunidades en que la formadora promueve que exista relación de apoyo entre los niños/as.</p> <p>En general las actividades no propician intercambios entre los niños y las niñas.</p> <p>Espontáneamente algunos niños y</p>		Los niños al momento de trabajar se guían en su tarea algunos, y otros se aprueban o reprueban su tarea asignada.

		niñas buscan apoyo en sus compañeros para realizar la actividad.		
--	--	--	--	--

ANEXO 9

MATRIZ CONCEPCIONES DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL

ACTOR	SUB CATEGORIAS	CONVERGENCIAS	TENSIONES	ASPECTOS COMPLEMENTARIOS
GESTOR DE POLITICA	Características de la participación	<p>Niñas y niños reconocidos como actores sociales y políticos, reconocidos como sujeto social.</p> <p>Existe una demanda de reconocimiento.</p> <p>Una forma de expresión de la participación es que los niños puedan escoger (tomar decisiones)</p> <p>Interlocutor válido que puede interaccionar.</p> <p>La participación entendida como una forma de relación e interacción con los niños.</p> <p>Se resalta el papel activo del adulto frente a la participación de los niños y niñas, exponiendo que el adulto debe poner de su parte.</p>	<p>El mayor ejercicio de participación en niños es de consulta y de cartografía, donde su impacto es poco en la formulación de política</p>	<p>La participación debe ser vista cuando se les permite a los niños expresar el valor de lo que hacen.</p> <p>Niños y niñas reconocidos como interlocutores validos</p> <p>En participación existe la utilización a los niños, en ejercicios que no son de participación genuina, sino podrían llamarse pseudo participación.</p> <p>Cuando haya reconocimiento de los niños como actores sociales, podrán ser actores políticos</p> <p>El gestor relaciona la Participación como inclusión, y ajena a la exclusión.</p>

	Rol del niño en la toma de decisiones	La participación permite que los niños muestren sus capacidades.	En muchos actores sociales esta el imaginario de los niños como incapacitados .	Participación en primera infancia debe tender hacia la posibilidad de ver los niños participando en escenarios públicos.
	Rol del niño en la toma de decisiones	No son niños pequeños, sino participativos en un proceso de búsqueda, como lo son a través de las marchas.		
	Contextos propicios para participación	Los entornos del cuidado deben ser los temas de mayor atención en primera infancia.		Participación infantil en primera infancia presente básicamente en entornos de cuidado, como cura contra el autoritarismo.
	Perspectiva de derechos	El ejercicio de la participación es complejo. Se reconoce el papel de la participación como derecho (civil y político),		Perspectiva de derechos, vistos desde lo social y no de manera clara hacia la participación, visto de manera frágil, no muy desarrollo y poco reconocido
	Concepto de democracia			El gestor de política relaciona a la participación el concepto de democracia, entendiendo ésta como trabajo mutuo, relación social entre las personas. La democracia no vista como la relación donde se aplasta al otro, sino donde se trabaja con el otro.
	Concepto de ciudadano			Los niños vistos como ciudadanos, que

				<p>según Tonuchi plantea donde deben haber ciudades más amables.</p> <p>Con el concepto de la participación se evoca el niño como ciudadano.</p> <p>El gestor de política expone el concepto de la Ciudad para los niños, manifestando que hoy los niños no habitan la ciudad.</p> <p>Los niños como ciudadanos necesitan de algo más, que los haga acercarse más a ellos en temas de interés colectivo</p>
DIRECTOR INSTITUCIONAL	Características de la participación	<p>Director relaciona la participación con la espontaneidad propia de los niños y niñas.</p> <p>La participación se da con la posibilidad de decisión que se les otorga a los niños y niñas.</p> <p>Necesidad de sensibilizar a los adultos, para modificar las relaciones con los niños.</p>	Poner alternativas, participación con límites.	<p>Se reconoce como parte de la participación la posibilidad de hacer acuerdos con los niños, negociar.</p> <p>La participación implica la escucha y negociación de posturas en el querer hacer.</p> <p>Se requiere desarrollar acuerdos, para construir ciudadanía y construir de manera responsable.</p>
	Rol del niño en la toma de decisiones	La participación con respeto en primera infancia es tener en cuenta a los niños y niñas.(reconocerlos)	No tienen habilidades sociales muy desarrolladas	Los acuerdos deben estar en cualquier momento de la vida del niño.

		<p>La promoción de la participación permite desarrollar en los niños y niñas criterio.</p> <p>Como parte de la participación está generar espacios en los cuales los niños sean dueños, y los apropien.</p> <p>Se resalta el papel de los niños y niñas como sujetos sociales. Los niños deben llegar a movilizar sus propios intereses.</p>		<p>Participar es poder negociar y acordar conjuntamente con los niños</p> <p>La participación en primera infancia es reconocer al niño desde la comunicación no verbal y seguir su iniciativa.</p>
	Contextos propicios para participación	<p>Para el director institucional propiciar espacios de participación con los niños y niñas fortalece su autoestima, les refuerza el sentirse bellos.</p> <p>Hay que enseñarles desde pequeños a los niños a cuidarse y resolver sus diferencias.</p>		participación sin respeto es un mecanismo sin sentido, participación con respeto implica de verdad, considerarlos y tenerlos en cuenta
FORMADORAS	Características de la participación	<p>Es promover que tengan la posibilidad de escoger.</p> <p>La participación se genera desde la espontaneidad de los niños y niñas con la expresión</p>	Participación desde diferentes alternativas	Las formadoras relacionan la participación infantil en primera infancia con el desarrollo de la autonomía en los niños y niñas.

		<p>libre de ideas</p> <p>Cuando ellos tienen iniciativa, cuando siguen su propia idea.</p> <p>Las interacciones y el cuidado son formas de participación</p> <p>A través de la promoción de la participación se da el desarrollo del criterio, las niñas y los niños reconocidos como seres críticos.</p> <p>Que los niños y niñas tengan la capacidad de decidir, de saber qué quieren, qué es lo que quieren hacer, cómo lo quieren hacer.</p> <p>Los niños y niñas reconocidos como sujetos sociales</p>		<p>Participación en primera infancia potenciadora de líderes, que pueden desarrollarse en espacios de la vida pública.</p> <p>Se debe estimular la participación para crear líderes</p> <p>La participación permite niños más líderes y seguros de sí mismos.</p> <p>Participación infantil promotora de desarrollo.</p>
	<p>Rol del niño en la toma de decisiones</p>	<p>Se concibe al niño de manera diferente y se perciben los niños con expresiones de felicidad, donde aprende de manera libre y no impuesta</p> <p>La participación fomenta en los niños y niñas la seguridad en sí</p>		<p>También yo pienso que la participación también ayuda a que el niño sea más sociable, y eso nos conlleva un niño más seguro de sí mismo</p>

		<p>mismos Participación posibilidad de reconocer, de conocer a los niños y niñas.</p>		
	<p>Contextos propicios para participación Perspectiva de derechos</p>	<p>Generar espacios de participación permite que los niños y niñas desarrollen capacidad de decisión.</p> <p>No se asocia la participación al tema de los derechos, no se reconoce ésta como tal.</p>	<p>Yo creo que es importante también que en los jardines existan los espacios, porque si no existen los espacios, pues también, están limitados solo el salón pues no se va a ver la participación.</p>	<p>Las formadoras enfatizan en la relación existente entre la participación infantil y la motivación de los niños y niñas por las actividades y espacios.</p> <p>Se establece una fuerte relación de la posibilidad de la participación infantil ligada con la existencia de espacios enriquecidos.</p> <p>Se cuentan con espacios adecuados para la participación.</p> <p>En el tema de los derechos las formadoras manifiestan que éstos son reconocidos por los niños cuando son vulnerados</p> <p>Las formadoras deben enseñar los derechos. Falta poner en práctica ver al niño como sujetos de derechos se debe poner en práctica el discurso de sujeto de derecho en la forma como se enseña y se percibe al niño.</p>
	<p>Limitaciones para la participación</p>	<p>Para las formadoras la Participación debe ser motivada</p>	<p>El modelo institucional promueve el</p>	<p>Participación limitada por la actitud, tradición del adulto (formadora).</p>

		<p>desde formador.</p>	<p>ejercicio a elegir la actividad a desarrollar y se estimula constantemente a los niños en las tareas o logros que desarrollan.</p> <p>Como limitación de la participación, la rigurosidad en el currículo frente a lo que debe enseñar.</p>	<p>Participación se limita por la necesidad de enseñar conceptos a los niños</p> <p>Participación limitada por la presión de la institución y los padres de familia, ligado con el sentido de la educación inicial.</p> <p>Participación ligada a la libertad y felicidad</p> <p>Participación ligada a la construcción de conocimiento</p> <p>La institución ofrece un modelo diferente al de los colegios, ya que aquí se percibe la relación con la maestra de manera diferente.</p>
--	--	------------------------	--	---