

La participación infantil a través de las prácticas pedagógicas de los docentes del grado primero

Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Educación Infantil

María Camila Londoño Jurado

Asesora

Claudia Patricia Ortiz

Magister en Educación y Desarrollo Humano

Corporación Universitaria Lasallista

Facultad de Ciencias Sociales y Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Caldas, Antioquia

2020

Agradecimientos

En primer lugar quiero agradecer a la vida por haber encaminado mi destino hacia la educación, puedo decir con seguridad que estudiar Licenciatura en Educación Infantil ha sido la mejor decisión que he tomado en mi vida.

Gracias a mis padres por siempre apoyarme en todas mis decisiones, por ayudarme a cumplir este sueño con su amor y apoyo incondicional. A mi madre, gracias por todos tus consejos, tus regaños y tus abrazos que me dieron la fuerza para seguir adelante cuando sentía que no podía más. A mi padre, gracias por tu incondicionalidad, por tu ayuda con este trabajo, por haberme enseñado a redactar desde que era muy pequeña. Los amo con mi alma entera y este logro es de ustedes.

Gracias Kevin por nunca dejar de apoyarme, por recordarme todos los días que yo podía, por aguantar mi frustración cuando no sabía que escribir, por escucharme, por llorar y reír conmigo.

Gracias a la vida, porque no pude tener una mejor asesora, siempre atenta para escuchar mis miedos e inquietudes, no solo del trabajo, también de todo aquello que pasa en la práctica y que de una u otra manera afecta emocionalmente.

Finalmente gracias a todos esos pequeños que pasaron por mi vida en mis prácticas y que me llenaron de amor día a día, gracias por sus abrazos, sus sonrisas y sus ocurrencias; con todo esto me hacían retomar las fuerzas y el amor por mi profesión cuando sentía que no era capaz o que tal vez no había nacido para ser profe. Gracias por ayudarme a re-encontrarme cada vez que lo necesitaba.

Contenido

Resumen	6
Introducción	7
Justificación	9
Caracterización	11
Planteamiento del problema	23
Árbol de problemas.....	26
Pregunta problematizadora	27
Objetivos	28
Antecedentes	29
Antecedentes legales	29
Antecedentes teóricos	32
Antecedentes investigativos	35
Marco teórico	38
La participación	38
Prácticas pedagógicas	58
Infancias	66
Diseño metodológico	75
Análisis y hallazgos	85
Conclusiones	98
Recomendaciones	100
Referencias	101

Lista de imágenes

Imagen 1: Panorámica del colegio.....	11
Imagen 2: Espacios del colegio	13
Imagen 3: Gráfica niños de primero por género	14
Imagen 4: Árbol de problemas.....	26
Imagen 5: Escalera de participación	58
Imagen 6: Cuadro de técnicas e instrumentos	82
Imagen 7: Consideraciones éticas.....	83
Imagen 8: Estrategia tareas asignadas	93
Imagen 9: Cambio físico del salón	94
Imagen 10: Criaturas silenciosas	95

Lista de apéndices

Apéndice A: Guía de observación	107
Apéndice B: Formato diario de campo	108
Apéndice C: Formato de entrevista	109
Apéndice D: Cuento capitán participación	110
Apéndice E: Colcha de retazos	113
Apéndice F: Consentimiento informado	114
Apéndice G: Interpretación entrevistas	116
Apéndice H: Matriz de análisis diarios de campo	125
Apéndice I:	133
Ficha de cotejo para la interpretación de las transformaciones en la participación infantil	
Apéndice J: Matriz de triangulación	135

Resumen

Proyecto de investigación con enfoque cualitativo y método desde la investigación acción educativa que indaga por la participación infantil a través de las prácticas pedagógicas de los docentes del grado primero. Para ello busca analizar la relación entre las prácticas pedagógicas de los docentes del grado primero del colegio Londres y las oportunidades de participación de los niños y las niñas en dicho contexto educativo. Desde una perspectiva de derechos se reconoce al niño como sujeto de derechos y desde este horizonte conceptual y legal se analizan las relaciones adulto-niño y en general las prácticas hacia las infancias.

Específicamente, en la presente investigación se abordan las prácticas pedagógicas y se analizan las posibilidades de participación que de allí se desprenden. La investigación retoma los planteamientos de Tonucci, Freire, Montessori y Malaguzzi principalmente para abordar las siguientes categorías: participación, infancias y prácticas pedagógicas. Así como los niveles y escalas de participación propuestos por Hart para cotejar en la práctica pedagógica el nivel o niveles alcanzados desde una reflexión de las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: participación infantil, infancias, práctica pedagógica, formación, democracia.

Introducción

La presente investigación se trata sobre la participación infantil en el contexto escolar, la cual surge de la observación participante realizada en dicho contexto; es mediante esta observación que comienzan a surgir una serie de inquietudes e incógnitas acerca del rol de los niños y niñas en su formación, sin dejar de lado el rol del docente el cual acompaña dichos procesos de formación. Así pues se realiza una revisión bibliográfica en bases de datos sobre investigaciones de la misma línea de interés.

Teniendo en cuenta esto, se comienza a construir unos antecedentes legales, teóricos e investigativos, los cuales permitieron desarrollar un marco teórico que fundamenta esta investigación. El marco teórico se divide en tres grandes categorías a definir y analizar, las cuales son infancias, práctica pedagógica y participación. Dichas categorías son abordadas para darle respuesta a la pregunta de investigación, la cual es ¿Cómo desde las prácticas pedagógicas de los docentes del grado primero se dan oportunidades de participación para los niños y niñas del Colegio Londres?

En la primera categoría denominada participación se abordan los diferentes conceptos y autores que han definido lo que es ésta. Así mismo, se aborda la conceptualización con una mirada en la infancia y en las prácticas pedagógicas en la escuela. La segunda categoría, denominada infancias pretende hacer un recuento de la historia del niño y como éste ha sido visto por la sociedad a través de los años, de igual manera se busca dar una conceptualización de la infancia en un contexto escolar y en la práctica pedagógica. Finalmente, se encuentra la categoría de prácticas pedagógicas

en donde no solo se conceptualiza sino que además se relaciona con las dos categorías anteriores para tratar de entender y resolver la pregunta problematizadora.

El diseño metodológico cuenta con un enfoque cualitativo de tipo investigación acción- educativa, en donde se puede encontrar la población con la que se realizó la investigación.

Para la recolección de los datos se utilizaron técnicas como la observación participante, la entrevista semiestructurada, la colcha de retazos y los diarios de campo. Con todos estos instrumentos se recolectaron los datos que finalmente fueron utilizados para el análisis y hallazgos de la investigación.

Para el análisis de la información y la presentación de los hallazgos se organizaron los datos en tres momentos: antes, durante y después. Esto con el fin de ayudar no solo al investigador sino también al lector, con la mejor comprensión de los resultados obtenidos durante todo el proceso de investigación.

Justificación

El presente proyecto de investigación parte de la observación e identificación de aspectos a potenciar y promover en el colegio Londres ubicado en Sabáneta. Como ya se dijo, parte de varias situaciones problematizadoras que generaron inquietudes con todo aquello que tiene que ver con la formación en ciudadanía, es así como surge la inquietud por la participación infantil y las oportunidades de participación que se brindan por parte de los docentes del grado primero a los niños. Hay que resaltar que al hablar de las oportunidades de participación y relacionarlas con la práctica pedagógica, no se está haciendo referencia a la ausencia de éstas oportunidades ni mucho menos a una mala praxis, se hace referencia a aquellas situaciones que generan participación que se quieren promover y perpetuar para lograr una formación ciudadana en los niños.

Se pretende así mismo, contribuir al desarrollo de dichas oportunidades, brindándole no solo a los docentes sino al mismo contexto educativo del colegio, estrategias que promuevan e incrementen la participación infantil, en el marco de una formación integral. Dicho esto, es una investigación enmarcada en la investigación acción educativa que busca contribuir activamente en la transformación de prácticas educativas.

Es así como adquiere relevancia, pues aporta para la comunidad y el contexto específico, una herramienta con la cual fortalecer sus estrategias de formación ciudadana, convirtiéndose también en un instrumento teórico para orientar la práctica pedagógica en pro de los niños, donde éstos logren adquirir un rol protagónico

partiendo de principios institucionales, como “un mundo para la persona”; ayudando a fortalecer estrategias internas que ya posee la institución.

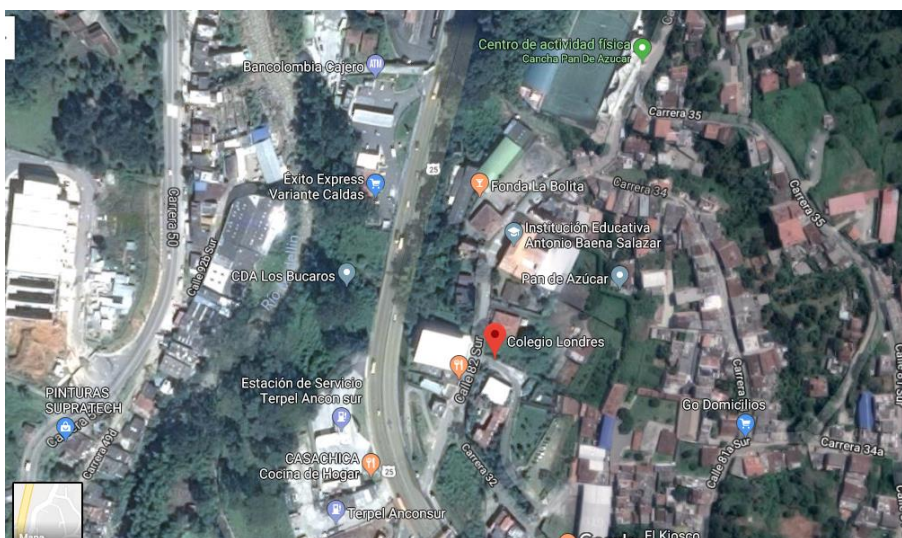
Es así, como el fin principal de esta investigación está encaminado a contribuir a la generación y refuerzo de estrategias y oportunidades de participación infantil que permitan que el niño sea el propio dueño de su formación, buscando brindarle herramientas para su vida en sociedad.

Caracterización

Caracterización del colegio

El colegio Londres se encuentra ubicado en el municipio de Sabaneta, Antioquia en la dirección Carrera 32 # 81AS-91 correspondiente a la vereda Pan de Azúcar. Brinda sus servicios, desde hace 30 años, a la comunidad del municipio de Sabaneta y algunos municipios aledaños como La Estrella, Itagüí y Envigado. Este colegio trabaja en calendario A y cuenta con niveles desde transición hasta grado 11.

Imagen 1: Panorámica del colegio



Tomado de: <https://www.google.com/maps/place/Colegio+Londres/>

Su modelo pedagógico es constructivista, teniendo como referencia el constructivismo cognitivo propuesto por Piaget, en donde se alude al aprendizaje de acuerdo a los estadios del desarrollo divididos en períodos, sensoriomotor, pre-operacional y operaciones concretas y formales; se basa en el aprendizaje semi-personalizado, contando con un solo grupo por grado, además de no sobrepasar los 20 estudiantes por grupo. Su lema es “Un mundo para la persona” ya que toda la labor

educativa del colegio gira en torno al estudiante, enfocándose en desarrollar las capacidades y potenciales de cada persona, lema muy importante para efectos de esta investigación.

Así mismo el colegio se considera un colegio bilingüe, haciendo énfasis en el idioma inglés. Por este motivo, su nombre es Colegio Londres; haciendo énfasis en la ciudad capital del país que se considera la cuna del idioma inglés.

El colegio cuenta con una jornada única que va desde las 7:00 am hasta las 2:00 pm de lunes a jueves y de 7:00 am a 1:00 pm los viernes.

Las familias del colegio están compuestas por familias tradicionales en su gran mayoría, de estratos 4 y 5. A pesar de su ubicación rural, ofrece una gran facilidad de acceso. Por su ubicación, el colegio cuenta con algunos proyectos institucionales encaminados al desarrollo de la zona; algunos son, la entrega de mercados a las familias que están ubicadas en la vereda, la realización de fiestas en las que se invitan a los niños del colegio público que se encuentra al lado, entrega de regalos navideños a los niños de éste colegio antes mencionado y de la vereda en general.

Su planta física se caracteriza por ser de amplios espacios verdes, en donde predominan los ambientes abiertos. Las aulas de clase son pequeñas, pues debido a su condición de personalización, cada aula cuenta con un promedio de 15 estudiantes por grado. Así mismo, cabe resaltar, que únicamente hay un grupo por cada grado, por lo que el número de estudiantes en general es bastante reducido.

En cuanto a los espacios para atender a la población infantil, cuenta no solo con las aulas de clase sino que también cuenta con un laboratorio de matemáticas lleno de

material didáctico que tiene como único objetivo convertir las matemáticas en un espacio de juego y recreación. Se encuentran también zonas de juegos infantiles para disfrutar en los descansos, con columpios, sube y baja, mallas para escalar, ruta de triciclos, casita de muñecas, escuelita y playground.

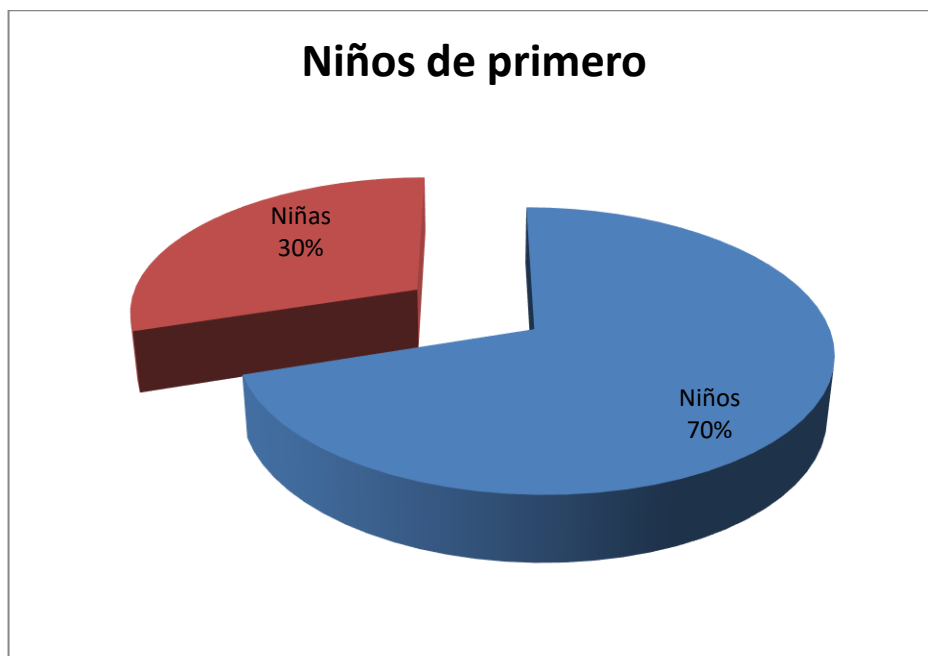
Imagen 2: Espacios del colegio



Diagnóstico y caracterización del grupo

El grupo primero del colegio Londres está conformado por 20 niños, 14 niños y 6 niñas, con edades que oscilan entre los 6 y 7 años. Son niños bastante activos, participativos y receptivos. La metodología implementada por la docente titular se basa en teorías constructivistas y se encamina hacia la construcción del conocimiento en conjunto. Cuentan no solo con la docente titular del grupo sino también con un grupo interdisciplinar de docentes compuestos por el profesor de educación física y las profesoras de tecnología, matemáticas e inglés.

Imagen 3: Gráfica niños de primero por género



De este grupo de 20, fueron 12 los niños que comenzaron su proceso en el 2018 en el colegio Londres, por lo que su adaptación ha sido más favorable. Los 8 restantes son niños que provienen de diferentes preescolares, por lo que el proceso de adaptación ha sido un poco más complejo con ellos. Esto ha llevado a que se generen en el grupo algunas alteraciones en las relaciones entre los mismos niños y en la disciplina.

A continuación se mostrará un diagnóstico basado en las dimensiones del desarrollo.

Dimensión corporal

En términos generales, el grupo muestra un desarrollo típico en esta dimensión, no se ven alteraciones ni retrasos en el mismo; son niños, como ya

se dijo anteriormente, muy activos que hacen uso de su corporalidad en todo momento, utilizando su cuerpo como medio de expresión y comunicación. Se muestran cómodos en los diferentes espacios del colegio, utilizando una amplia gama de movimientos gruesos; estos movimientos son comúnmente utilizados solo en los momentos del descanso.

En cuanto al desarrollo motor fino, muestran con respecto al año anterior (los estudiantes antiguos) grandes avances en temas como la escritura, el manejo del renglón, el dibujo y el coloreado. Sin embargo, con los algunos de los niños nuevos estos procesos finos se encuentran aún incipientes por lo que hay que trabajar más este aspecto de la dimensión con ellos.

Dimensión estética

En cuanto a la dimensión estética son niños que se muestran receptivos y creativos, así como participativos la mayoría del tiempo. Sin embargo, por motivos académicos, las actividades que se realizan con mayor frecuencia son aquellas que estimulan las dimensiones cognitiva y comunicativa, aun así se puede observar un esfuerzo por parte del grupo docente por realizar estas actividades de manera que los niños puedan derrochar toda su creatividad, creando así espacios multidisciplinarios al momento de impartir un conocimiento.

Dimensión comunicativa

En esta dimensión se puede afirmar que son un grupo de niños que expresan lo que piensan a través de diferentes medios, no solo el verbal, sino también el juego y el dibujo. Son niños con la capacidad cognitiva de integrar palabras a su vocabulario con base en las relaciones sociales que tejen al interior del colegio; utilizando el lenguaje verbal como la principal herramienta de comunicación con el otro. Indagan constantemente sobre temas de interés y comparten alegremente experiencias y anécdotas.

En cuanto al lenguaje escrito, se encuentran en proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Dicho proceso es alentado por la escritura espontánea y actividades lúdicas que los incentivan a esto. Así mismo, se encuentran en un proceso de adquisición verbal del idioma inglés, con clase de este idioma todos los días de la semana.

Se encuentran de igual manera en el reconocimiento de algunas palabras escritas en el idioma inglés, lo que aún representa para ellos un elemento de confusión entre el proceso lectoescrito español y el proceso en un idioma diferente; a pesar de esto, son niños que se encuentran desarrollando su dimensión comunicativa en dos idiomas de manera asertiva.

Dimensión socioafectiva

En esta dimensión los niños del grupo se muestran autónomos en cuanto a tomar decisiones de su entorno cercano, en temas tan sencillos como comprar en la tienda; de expresar sentimientos y reflexiones sobre ellos mismos y sobre

los demás. Aún surgen algunos conflictos al interior de las relaciones interpersonales que construyen los cuales resuelven con ayuda de un tercero, usualmente, los docentes. Aun así, a pesar de este rasgo, se puede ver en ellos el valor de la amistad y la convivencia tranquila, la mayor parte del tiempo, entre ellos.

Es un grupo extremadamente participativo cuando se les motiva de manera adecuada, de acuerdo a sus intereses; se muestran adaptados la mayoría del tiempo al colegio y a las rutinas de clase. Se identifican plenamente como integrantes del colegio Londres.

Se logra ver en algunos integrantes del grupo algunos retos con respecto al respeto a la autoridad y el manejo de emociones fuertes como la frustración y la rabia cuando no se les atiende de la forma que ellos esperan.

Dimensión cognitiva

En esta dimensión, el grupo se muestra interesado por aprender cosas nuevas, indagan constantemente sobre intereses y sobre el mundo que los rodea. Utilizan herramientas cognitivas como la memoria; se cuestionan, realizan preguntas, las socializan y las resuelven. Se observa en ellos la capacidad de anticipación. Todo esto les ayuda a resolver problemas de la vida cotidiana de manera fácil y rápida.

En cuanto a lo lógico-matemático tienen conocimientos de nociones como largo-corto, alto-bajo, pequeño-grande; así mismo establece relaciones en cuanto a “hay menos que o más que”. Se puede ver en ellos, diferentes

categorías y las maneras como clasifican lo que los rodea en estas categorías. Así mismo, se puede identificar en ellos una conciencia sobre las representaciones gráficas de los números, y una lógica a la hora de clasificar diferentes objetos, de realizar conjuntos con base en esas clasificaciones y de comprender temas complejos como la decena y la utilización del ábaco.

Dimensión ética

En la dimensión ética son niños que muestran conocimiento de su papel en la sociedad y que de acuerdo con esto son sujetos de derechos y de deberes, sin embargo no alcanzan a diferenciar sus deberes de sus derechos, ya que es bastante común encontrar, al hablar de estos temas, la consideración de estudiar, a veces de comer y de jugar un juego con intencionalidad pedagógica como un deber; esto sumado a las exigencias académicas en donde el niño debe permanecer “obediente”, hace que ellos resten importancia a sus derechos. Se pueden observar en el juego, algunos constructos sociales y culturales sobre lo que está bien y lo que está mal, indicando así su estilo de crianza. Les cuesta bastante asimilar la norma y aún más participar colectivamente en su construcción.

Dimensión espiritual

En esta dimensión se puede observar que los niños cuentan con estrategias al interior del colegio que les permiten desarrollar ese ser interior y espiritual que se fortalece en valores, a través de estrategias institucionales

dirigidas a fomentar los valores individuales. Sin embargo, se evidencia en ellos un nivel de dependencia e inseguridad bastante alto, considerando las etapas del desarrollo moral de Erickson.

Casos particulares

➤ **M1:** es una niña de 6 años que se encuentra actualmente en tratamiento con neuro-psicóloga debido a que se presenta con frecuencia en ella episodios en los cuales ella busca la atención a través de órdenes a los demás, así como un marcado rasgo de personalidad en el que en ocasiones puede hacerla pasar por grosera, diciendo sin censura todo lo que opina de manera brusca. Desde la valoración psicológica se llegó a la conclusión que no posee bien desarrollados los dispositivos básicos de aprendizaje como la memoria.

➤ **M2:** Es una niña de 7 años que inicialmente ingresó al colegio en el grado primero, sin embargo, después de una valoración se concluyó que aún no había adquirido muchos procesos necesarios para la escolarización que requiere la primaria, por lo que se pasó a transición, en el 2018. Es una niña que aunque se distrae con facilidad, logra terminar las actividades con ayuda. Presenta dificultades en el proceso lectoescrito, así como en el lógico matemático; invierte números y letras y aún le cuesta mucha identificarlas, leerlas y escribirlas. Este año se nota un progreso en ella con respecto al año anterior, sin embargo, continua siendo muy difícil para ella todo el proceso lecto-escrito.

➤ **H1:** Es un niño de 6 años, que académicamente cumple con los indicadores propuestos para su nivel evolutivo. Sin embargo es un niño, que tiene algunos inconvenientes para asimilar y seguir la norma, pues constantemente se

convierte en un factor distractor no solo de él mismo sino del grupo en general. En repetidas ocasiones se ha dialogado con sus padres, pues sus comportamientos son repetidos en la casa también.

➤ **M3:** Es una niña de 5 años que académicamente se destaca del resto de los niños, mostrando una marcada diferencia en términos de lectoescritura y procesos cognitivos, pues es una niña que lee a la perfección, sabe signos de puntuación y tildes, y escribe fluidamente oraciones y en ocasiones párrafos cortos. Conoce y clasifica los números hasta más del 100, sabe sumar, restar y multiplicar. Sin embargo en la dimensión socioafectiva es una niña bastante inmadura, dependiente y tímida a la hora de interactuar con los demás. Los papás se encuentran en proceso para evaluar sus capacidades, ya que consideran son excepcionales para su edad.

Se puede concluir entonces que, el grupo en términos generales y según las dimensiones se encuentra en un avance progresivo, y se están observando cambios favorecedores en ellos. Sin embargo, a pesar de esto, no se puede dejar de lado la observación de que es un grupo heterogéneo, en donde las necesidades educativas son extremadamente diferentes en cada uno de los niños. De acuerdo a esto, es bastante oportuno que sea un grupo de tan solo 20 estudiantes, pues esto brinda la oportunidad de abordar esa heterogeneidad desde un trabajo individualizado y especializado a las necesidades de cada uno que permita la homogenización de los aprendizajes y los avances.

Caracterización del grupo docente

El grupo se encuentra dirigido por la docente titular, quien es licenciada en Ciencias Naturales. En ella se puede identificar un modelo de enseñanza principalmente fundamentado en el constructivismo pero que a la vez responde a las exigencias académicas del colegio que en muchas ocasiones distan de este modelo, en donde a veces el estudiante se convierte en un actor secundario. Es una docente que se muestra reflexiva sobre sus estrategias metodológicas, es tranquila y comprensiva con los procesos de los niños, y su comunicación con los niños es asertiva.

Este grupo docente también cuenta con la participación del licenciado en educación física y deportes, quien imparte únicamente las clases de educación física dos veces a la semana, en las cuales predomina el juego intencionado. Se encuentra también la licenciada en ciencias naturales, quien imparte las clases de tecnología, las cuales se basan en actividades que a veces no van muy de la mano con la etapa evolutiva de los niños. Aun así se nota en ella un interés por informarse sobre las temáticas de la materia y llevarlas de la mejor manera a los niños.

La docente de matemáticas es titulada en licenciatura en básica con énfasis en matemáticas, en ella se ve un buen manejo del grupo y de los contenidos, se evidencia como trata de llevar el conocimiento hasta cada niño. A pesar de esto, en repetidas ocasiones sus clases se limitan a actividades en los libros, sin pasar antes por la etapa concreta del aprendizaje.

Finalmente está la docente de inglés, de la cual cabe resaltar que tiene un conocimiento perfecto del idioma; sin embargo, no es licenciada titulada y tiene poco conocimiento en pedagogía, por lo que contribuye de manera significativa al desarrollo del idioma en los niños, pero muchas veces no se encuentra capacitada en cuestiones de manejo de grupo y de motivación. Cabe resaltar, que constantemente busca consejos en otras docentes para mejorar su práctica desde aportes pedagógicos.

Planteamiento del problema

A partir de la experiencia como practicante en el colegio Londres y al observar las interacciones pedagógicas de diversos docentes, se observan panoramas en los cuales la relación docente-estudiante representa un conflicto influyente tanto en los procesos de enseñanza- aprendizaje como en los procesos formativos. Surge así, un escenario en donde el niño se está convirtiendo poco a poco en un actor sumamente pasivo en lo que a su formación se refiere. Además de este rol desde el que se está asumiendo al niño, se encuentran también algunos docentes totalmente adulto céntricos, los cuales no solo no reconocen al niño como actor fundamental del acto formativo sino que se llega a vulnerar al niño, entendiéndolo como sujeto de derechos.

Teniendo entonces la premisa del niño como sujeto de derechos, y de acuerdo con la convención de los derechos del niño de 1989, así como las diversas leyes nacionales alrededor del tema, es responsabilidad de la nación, y con ella todas las instituciones sociales que se relacionan de una u otra manera con los niños, garantizar que a éstos se les respete sus derechos y se evite la vulneración de los mismos. Es aquí donde entra el papel tan importante de la escuela, y con ella sus actores, directivas y docentes, quienes deben apostar por el reconocimiento y el respeto de los derechos del niño.

Ahora bien, se entiende que todos los derechos de los niños acordados en la convención internacional de los derechos del niño no son responsabilidad neta y directamente de la escuela, pues algunos como el derecho al nombre, a la nacionalidad, a la familia, entre otros, no conciernen a la escuela. Sin embargo, hay

varios derechos que le conciernen principalmente a la escuela, y es aquí donde el derecho a la participación adquiere un rol protagónico, pues una escuela construida a partir de la participación, se convierte en una escuela que se compromete con la formación democrática, política y ciudadana; la participación vista así se convierte en un dinamizador de la inclusión del niño tanto en el acto educativo como en su formación como sujeto perteneciente a una sociedad.

Es entonces, el derecho a la participación, el que desde la escuela debería ser entendido como eje central para reconocer al niño como sujeto de derechos, como un sujeto con voz, un sujeto que aunque legalmente no este “capacitado” para algunas cosas, es totalmente consciente de lo que sucede a su alrededor y consigo mismo.

De todo lo anterior se puede resaltar la importancia que adquiere la práctica pedagógica llevada a cabo desde el respeto y el reconocimiento del niño como sujeto de derechos.

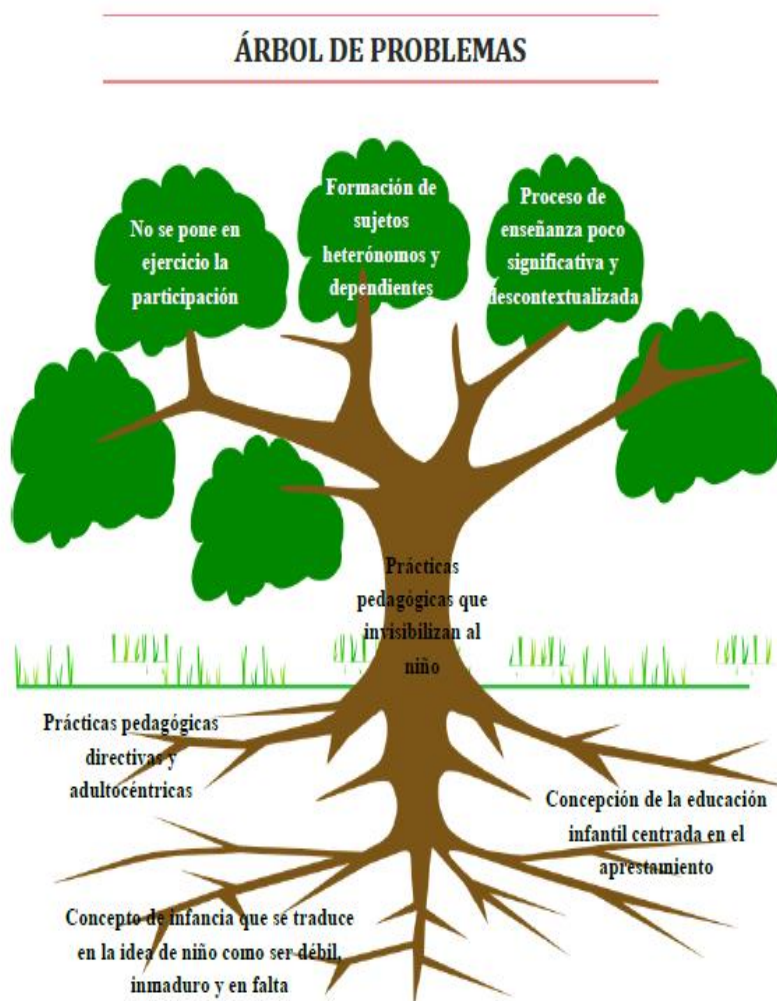
Es por esto, que es fundamental detectar e intervenir de manera oportuna la raíz de las situaciones relacionadas estrechamente con las concepciones de infancia y la participación en esta etapa; dicha raíz se podría encontrar en las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por el grupo de docentes, más concretamente en como a través de estas prácticas se están reconociendo a los niños como sujetos de derecho en aras de la participación infantil, y por ende todas aquellas actitudes y estrategias que llevan a pensar los derechos del niño como algo fundamental o no en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje.

También es pertinente hacer hincapié en la etapa evolutiva de los niños, pues bien aparece en los lineamientos curriculares de preescolar, esta etapa debería estar caracterizada por una pedagogía activa que brinde al niño herramientas no solo para construir conocimientos sino también para ayudarlo a desarrollarse plena e integralmente. Se entendería entonces cómo el derecho a la participación, a la lúdica y la recreación serían fundamentales en esta etapa, por lo que su vulneración a través de las prácticas pedagógicas estaría negando al niño como sujeto de derechos. Con respecto a esto, el código de infancia y adolescencia en su artículo 30 dice: *“Derecho a la recreación, participación en la vida cultural y en las artes. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho al descanso, esparcimiento, al juego y demás actividades recreativas propias de su ciclo vital y a participar en la vida cultural y las artes. Igualmente, tienen derecho a que se les reconozca, respete, y fomente el conocimiento y la vivencia de la cultura a la que pertenezcan.”*

Dicho todo lo anterior, la pregunta problematizadora de esta investigación, estaría encaminada hacia aquellas oportunidades brindadas por el grupo de docentes, que facilita en los niños y niñas del grado primero, la participación.

Árbol de problemas

Imagen 4: árbol de problemas



Pregunta problematizadora

La pregunta problematizadora sería entonces, ¿Cómo desde las prácticas pedagógicas de los docentes del grado primero se dan oportunidades de participación para los niños y niñas del Colegio Londres?

Preguntas problematizadoras auxiliares

¿En qué medida el concepto de infancia posibilita o entorpece la participación democrática?

¿Cómo se articulan los proyectos transversales, en este caso el de Formación en Derechos Humanos a las prácticas pedagógicas?

¿Qué importancia tiene la participación en el desarrollo infantil?

¿Qué posturas pedagógicas favorecen la participación?

¿Qué importancia tiene la formación ciudadana en la educación infantil?

¿En qué medida influye la práctica pensada desde un saber pedagógico, en el reconocimiento como sujeto de derechos?

¿Cómo se articulan los discursos de los docentes sobre el concepto de infancia con su práctica diaria?

Objetivos

Objetivo general

Analizar la relación entre las prácticas pedagógicas de los docentes del grado primero del colegio Londres y las oportunidades de participación de los niños y las niñas.

Objetivos específicos

Indagar las concepciones que tienen los docentes sobre la infancia y la participación democrática.

Identificar los niveles de participación democrática que se presentan a partir de las prácticas pedagógicas en el grado primero.

Implementar prácticas pedagógicas centradas en la participación democrática

Interpretar las transformaciones en la participación democrática de los niños del grado primero del Colegio Londres

Antecedentes

Para la construcción de los antecedentes se revisaron diferentes fuentes bibliográficas tales como Redalyc, Scielo, Google académico; de igual manera se hizo un rastreo “en bola de nieve” con las referencias y citas de artículos relacionados con el tema. Para esta búsqueda se utilizaron como filtros, aquellas publicaciones en un intervalo entre 2009 y 2018.

En cuanto a los antecedentes investigativos sobresalen aquellas publicaciones de origen nacional y latinoamericano, centrando así, la bibliografía en un contexto cercano. La mayoría de estos artículos son trabajos de grado y maestría, aunque se encuentran algunos descriptivos sobre algunos referentes teóricos.

En los antecedentes teóricos se tuvo en cuenta aquellos autores considerados pedagogos, cuyos aportes fueron fundamentalmente desde y para la pedagogía, sin embargo se tienen también algunos autores de otros ámbitos de las ciencias sociales, que han estudiado el tema a investigar.

Antecedentes legales

Para hablar de participación en el contexto colombiano e internacional, se parte en primer lugar de la Convención internacional sobre los derechos del niño realizada en el año 1989, en la que se estipulan tanto los derechos del niño, en los cuales se incluye la participación infantil; como los principios rectores de dicha convención en donde la participación y la libertad de expresión son uno de ellos. Con dicha convención, todos los países participantes, entre ellos, Colombia; se comprometieron a hacer seguimiento de estos derechos y velar por su cumplimiento.

Para cumplir con dicho objetivo, Colombia, creó una serie de leyes y estrategias para facilitar su implementación y cumplimiento. Se encuentra entonces como en la constitución política de Colombia del año 1991, en su artículo 41 se afirma *“En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la **participación ciudadana**.”* (De Colombia, 1991, 20). De igual manera, en la Ley 1098 de 2006, conocida como la ley de infancia y adolescencia en el artículo 31 se hace hincapié en el derecho que tiene todo niño y joven colombiano a la participación siendo así *“El Estado y la sociedad propiciarán la participación activa en organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, cuidado y educación de la infancia y la adolescencia.”* (Código de infancia y adolescencia, 2006, 8).

Entrando al ámbito educativo más concretamente se tiene como referente principal la ley 115 de 1994, ley general de educación, la cual en su artículo 13, en el ítem “c” hace referencia a la participación como uno de los objetivos generales de la educación en todos sus niveles, así mismo, es mencionada en el artículo 21 de los objetivos específicos de la educación básica en primaria, ítem “j” afirmando la importancia de *“La formación para la participación y organización infantil y la utilización adecuada del tiempo libre”* (Ley general de educación, 1994, 7). Ahora bien, en el marco de las competencias ciudadanas, guía elaborada por el ministerio de educación en 2004, se forman tres grupos en donde se agrupan dichas competencias, siendo el segundo la participación y responsabilidad democrática, encaminado *“hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben*

respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad.” (Ministerio de Educación, 2004, 12).

Así mismo, el Ministerio de Educación encaminó los diferentes currículos a través de los lineamientos curriculares, tanto de preescolar, como de matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lengua castellana e idiomas extranjeros, entre algunos otros. Al hacer revisión de estos lineamientos, cada uno de ellos hace referencia a la participación como un principio y objetivo de la educación. Es así como para la educación preescolar es uno de los tres principios que lo fundamentan. Es posible así, encontrar apartados tales como

Las finalidades de esta área se centran en el desarrollo humano y social, en un proyecto educativo que privilegia la dignidad humana, la calidad de vida, el desarrollo de la cultura y el conocimiento, la capacidad de acción y la participación democrática. (Lineamientos curriculares de Educación física, 4)

Así como *“El garantizar la participación de acuerdo con las posibilidades de las distintas instituciones, es generar a la vez espacios propicios para el desarrollo de los niños y jóvenes.”* (Lineamientos curriculares de Educación ética, 43).

Finalmente, el Ministerio de Educación Nacional, a través de unas cartillas ha reglamentado las competencias ciudadanas en la escuela, complementando los estándares de dichas competencias antes mencionadas, en donde se definen las instancias de participación al interior de la escuela y los diversos mecanismos que garantizan la participación de los niños y las niñas. Al respecto, se encuentra que *“La*

participación se entiende como un proceso formativo que permite que los diferentes grupos que conforman la comunidad educativa incidan en las decisiones del EE” (Ministerio de Educación, 2011, 31).

Antecedentes teóricos

Con respecto a la fundamentación teórica se parte de la visión del pedagogo brasileiro Paulo Freire, quien con sus obras, generó una visión sobre la pedagogía y la práctica pedagógica basada en principios como el diálogo, y la formación en y para la participación plena de los sujetos en la sociedad. Sujetos capaces de transformar el mundo que los rodea, reflexivos y críticos sobre su contexto. Habla así también de la importancia de la relación entre el maestro y el estudiante, a través del dialogo bidireccional, en donde tanto el maestro como el estudiante tienen las mismas posibilidades de expresar. Es así como al hablar de dicha relación apunta directamente hacia la actitud del maestro afirmando que *“Sin la intervención democrática del educador o de la educadora no hay educación progresista.”* (Freire, 1994, 100) es así, como la participación empieza, en el acto educativo, desde las intervenciones que se realizan por parte de los maestros, pues son éstos lo que, mediante su relación con el estudiante, le ayudan a construir representaciones sociales y democráticas del contexto en el que se encuentran. De acuerdo con esto, es posible identificar una visión del rol del maestro que va mucho más allá de impartir conocimientos, dicho con sus propias palabras, *“Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia... nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales”* (Freire, 1994, 102); se centra entonces el acto educativo por parte del maestro como un acto formativo que

pretende ayudar al estudiante a transformar su vida, su contexto y contribuir activamente a la sociedad, a través de la participación en ésta.

Por otro lado, María Montessori tiene una visión de la educación que en un principio podría parecer un tanto distante de la visión de Freire, sin embargo, ambas visiones buscan activamente el mismo fin que es el de formar sujetos independientes, con un alto grado de participación tanto en su proceso formativo como en su contexto y sociedad.

Montessori habla de crear en el aula un ambiente adaptado al niño activo, en donde el rol protagónico lo tiene el propio niño, y es éste quien a través de dicho ambiente conjugado con el material concreto, empieza a construir aprendizajes basados en la experiencia. De esto se deriva un rol del maestro caracterizado por el acompañamiento pasivo o secundario, en donde deja hacer al niño y lo deja crear sus propios aprendizajes, desmagnetizando la idea de que el maestro es el único que imparte los conocimientos y dejando de lado la enseñanza tradicional. Agrega que *“es preciso preparar el ambiente que rodee al niño con los medios de desenvolvimiento y después dejar al niño libre a fin de que con estos medios pueda desenvolverse. Así cada niño hace su propia elección...”* (Montessori, 1928, 54).

Ahora bien, es importante al hablar de educación infantil, contar con un referente sobre la infancia. Es por esto que, Philippe Aries, es uno de los tantos autores que a lo largo de la historia han decidido esclarecer el concepto de infancia y de niño. Es así como de acuerdo con Aries el niño y su concepción han estado estrechamente ligados a las distintas épocas por las que ha pasado el ser humano.

Haciendo un recorrido por la historia de la infancia que narra Aries, se encuentra que el niño en la edad media era considerado como un adulto miniatura, en donde el infanticidio era totalmente natural, otorgándole así un papel pasivo en la familia, la cultura y la sociedad. Sin embargo afirma que con el Emilio de Rosseau se empieza a ver el niño y la infancia con otros ojos, en donde ha evolucionado la afectividad hacia la infancia y con ello su misma concepción, lo que significa que la sociedad comienza a amar y proteger los niños. En la modernidad la infancia ha estado marcada por la pedagogía y con esta han llegado concepciones más incluyentes y acordes con el proceso evolutivo de los niños; al respecto, Baquero y Naradowski afirman que *“La infancia es la clave de la existencia de la pedagogía en tanto discurso, pero también es imposible comprender el proceso de construcción de una infancia moderna si no se tiene en cuenta al discurso pedagógico”* (Baquero y Naradowski, 1994, 5).

Por último, al hablar de participación infantil se tienen como referentes en primer lugar a Francesco Tonucci quien con su libro *“La ciudad de los niños”* afirma que *“la escuela podría asumir la filosofía de ‘La ciudad de los niños’ desarrollando no sólo formas de enseñanza de educación cívica convencional sino experiencias reales de participación.”* (Tonucci, 2009, 1). Entendiendo la participación infantil como un elemento esencial para el desarrollo de la democracia en la escuela y posteriormente en la sociedad. Así mismo también destaca el rol fundamental del juego en la infancia y como este contribuye a que el niño se sienta participe de su entorno. Hablando más concretamente de la escuela Tonucci afirma:

Se han propuesto, pedido y a veces impuesto a la escuela las llamadas “educaciones para”, como la educación para la paz, para el respeto y la

defensa del medio ambiente, para la multiculturalidad, para la sexualidad, para la cooperación, para la salud, para la buena alimentación.... El hecho real es que estas “educaciones” no se pueden enseñar, es necesario vivirlas. (Tonucci, 2009, 10).

En segundo y último lugar se encuentra Roger Hart fue quien propuso la escalera de la participación infantil, la cual consta de 8 escalones, en donde los primeros 3 son aquellos donde el niño realmente no participa, la manipulación, decoración y participación simbólica; en los otros 5 escalones se van dando niveles de participación infantil más autónomos, estos niveles son, en orden; asignados pero no informados, consultados e informados, decisiones compartidas con los niños, iniciada y dirigida por los niños, e iniciada por los niños- compartida con los adultos.

Es así como Hart define la participación como “*la capacidad para tomar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia o a la vida en comunidad en la que uno vive.*” (Citado por Huesa, A. A. R., Romero, R. F., & Muñoz, D. P. G., 2016, 106).

Antecedentes investigativos

En los antecedentes investigativos se realizó una revisión de artículos científicos con un rango de no mayor de diez años y enmarcado en Latinoamérica y Colombia. En los cuales se revisaron algunos artículos sobre las concepciones de infancia en los maestros, al respecto Guzmán, R. J., & Guevara-Jiménez, M. (2010) comentan que “a pesar de las teorías nuevas que se enseñen a los maestros y maestras, en su ejercicio ellos y ellas tenderán a repetir, en sus prácticas cotidianas, las mismas formas de enseñanza con que fueron formados por sus profesores y profesoras.” (p. 863). De la

misma manera pasa con las concepciones de la infancia, ya que a pesar de estudiar la infancia y su desarrollo evolutivo, aún persisten aquellas concepciones formadas en su vida como estudiantes, como hijos, como niños, como sujetos de una sociedad donde el niño se reduce a un cumulo de necesidades. Así mismo, Caldo, M., Graziano, N., Martinchuk, E., & Ramos, M. (2012) encontraron que el poco entendimiento de la infancia y el niño recaía en la “ausencia de rasgos del discurso pedagógico crítico sobre la educación.” (p.107)

Por otro lado se indagó sobre la identidad profesional y el discurso pedagógico en docentes de educación infantil, es por esto que Mieles-Barrera, M. D., Henríquez-Linero, I. M., & Sánchez-Castellón, L. M. (2009) afirman que “El docente como investigador de su medio estará en condiciones para descubrir talentos y potencialidades, y contribuir en forma comprometida a una sociedad más ética y democrática.” (p.45) resaltando así la importancia de la investigación constante dentro y fuera del aula que le permitan al maestro brindar oportunidades de participación que contribuyan a una construcción democrática.

A todo esto se le suma el papel del juego en la educación infantil y la participación infantil como el eje fundamental de esta educación. Escobar et al aportan que el juego debe trascender más allá de su uso recreativo y que “el llamado no es a asumirlo como entretenimiento, sino como práctica o acción educativa que tiene una intencionalidad de humanización mediada por la escucha, el diálogo y la construcción.” (Escobar Londoño, J. V., González Álzate, M. N., & Manco Rueda, S. A. (2016. P, 69) esta visión del juego con intencionalidad conlleva estrictamente la participación activa del niño.

Rodríguez Huesa, A. A., Flórez Romero, R. y Gómez Muñoz, D. P. (2016) afirman que para que se dé la participación infantil en la escuela es necesario que el niño confíe en sí mismo y desarrolle su autonomía, para esto, los maestros “deben permitir abrir espacios en los que el niño o la niña sienta confianza en sí mismo/a, para lograr la transformación de los ‘saberes’ y ‘haceres’ en “poder hacer”, para lo cual requieren tiempo y libertad de actuar.” (Rodríguez Huesa, A. A., Flórez Romero, R. y Gómez Muñoz, D. P, 2016, p. 107).

Marco teórico

En esta instancia, para abordar el tema de la participación infantil a través de las prácticas pedagógicas se hace necesario conceptualizar y desarrollar las siguientes categorías: participación, infancia y prácticas pedagógicas. Desarrollando a su vez subtemas relacionados, en el caso de la participación con su concepto e historia, su rol en la sociedad, en la escuela y en la educación infantil, así como los niveles y escalas de participación propuestos por algunos autores como Hart.

En cuanto a la categoría de infancia se tiene como subtemas todo lo relacionado con su concepto y evolución histórica, el concepto de niño en las prácticas pedagógicas y así mismo, el concepto para algunos autores que son base para este trabajo como, Freire, Montessori y Malaguzzi.

Finalmente para la categoría de prácticas pedagógicas se parte de los subtemas relacionados con su concepto, su rol en la educación infantil, las pedagogías activas y críticas, y algunos aportes de Montessori y Freire con respecto a la práctica pedagógica.

La participación

Concepto e historia de la participación

Para comenzar a hablar de participación es necesario entender a profundidad su significado, desde su composición más simple hasta la más compleja, es decir, comenzando con su significado gramatical, el cual, según la Real Academia Española es "*Tomar parte en algo...Dar parte, noticiar, comunicar.*" (Real Academia Española, 2018); se entiende entonces como

gramaticalmente el concepto ya está haciendo hincapié en su sentido más complejo que es el de formar parte de algo, como una sociedad, una cultura, un contexto sea familiar, escolar, entre muchos otros. De esta manera se empieza a configurar a través de su concepto un derecho fundamental de todo ser humano; ser partícipe de su propia vida, contexto y sociedad. Sin embargo, para comprender que es la participación, es necesario ir más allá de este concepto, ya que la participación debe ser entendida como un facilitador no solo de situaciones en donde se recibe algo o se forma algo, si como un ente que posibilita la construcción y la transformación democrática de nuevos contextos, la construcción de sociedad y de conocimientos significativos que ayuden a los sujetos a entender su cultura y lo que los rodea. Creando así la posibilidad de construir ciudadanía.

Es por esto que a lo largo de la historia varios teóricos han tratado de conceptualizar la participación de una manera más amplia, se parte entonces de Tonucci para quien la participación forma una parte fundamental de la vida en sociedad y de la formación de ciudadanía, entendiendo así que *“Cuanto más participa una persona, más madura se hace; adquiere habilidades transferibles a todos los órdenes de la vida”* (Tonucci, 2008, 182), es decir, a través de la participación se desarrollan competencias ciudadanas, pues permite que la persona se desarrolle plenamente en su ciudadanía. También se puede agregar que *“La suma de todas las participaciones individuales genera comunidades y sociedades más maduras con mayores niveles de competencia cívica y, por tanto, con mayores grados de eficacia en el gobierno”* (Tonucci, 2008, 182). Es

así como se va construyendo la ciudadanía y las competencias ciudadanas que facilitan dicha construcción. De esta manera este autor, implícitamente, está conceptualizando la participación como el elemento necesario e integrador para la formación democrática de ciudadanía. Es posible afirmar también que la participación empodera a los sujetos y los vuelve críticos y reflexivos sobre los procesos que acontecen en su contexto y esto les permite adquirir grados más profundos de participación, lo que se traduce finalmente en mayores cambios que favorezcan la transformación social.

Para Cussiánovich “*la participación activa supone respeto, creer y confiar en él y los otros*” (Cussiánovich, 2003, 87), por lo que se remite nuevamente el concepto hacia la formación ciudadana en relación con los demás, en donde el derecho de la participación conlleva consigo el deber del respeto por el otro, y el respeto por la participación del otro. Es así, como la participación va adquiriendo una de sus características principales y es que es a través de esta que se pueden conseguir los demás derechos pues no debe ser vista como el fin sino como un instrumento que facilita la consecución, prevalencia y respeto de todos los derechos humanos, especialmente de los derechos de los niños.

En palabras de Cussiánovich:

La participación es un principio, una práctica y un proceso es por ello que la formación a la participación como concreción de protagonismo llega a ser una necesidad y una urgencia. En el fondo es formar a la vivencia personal y a la convivencia en dignidad y solidaridad. (2003, 91).

Se entiende entonces hasta este punto que la participación más allá de ser un derecho fundamental no solo de la infancia sino del ser humano, tiene un rol activo y fundamental en la formación de ciudadanía, en la convivencia en sociedad y en el reconocimiento de los otros y sus contextos. Es en este punto, en donde se comienza a entender la importancia de la participación para el desarrollo integral de los niños y las niñas, pues el componente ciudadano es el porqué de la formación, pues en la escuela se forman sujetos con base en el ideal de ciudadano que busca el país, en este caso, Colombia. Dicho ideal, se encuentra implícitamente en los 13 numerales del artículo 5 de la ley 115 de 1994, ley general de educación, en donde se disponen los fines de la educación, en otras palabras, el para qué formar ciudadanos en Colombia, de acuerdo con el tipo de ciudadano que el país tiene en su imaginario.

De acuerdo con lo anterior, se va entrando al concepto de participación en la infancia o participación infantil, y es que desde que un bebé comienza su formación en el vientre de su madre, ya está haciendo parte de un todo que es una familia, una sociedad, participando de manera indirecta, del mismo modo en que al nacer comienza su participación al relacionarse con los otros mediante el llanto y se va aumentando su protagonismo a medida que va creciendo y es en la escuela donde se empiezan a fortalecer todos los mecanismos de participación y se empieza a consolidar su formación ciudadana y de identidad. Al respecto Cussiánovich opina que:

La participación activa del niño constituye una ocasión significativa en el desarrollo de la identidad personal y social del niño; su participación

protagónica le ofrece la posibilidad de ser y a ser reconocido como tal, vale decir, como persona 'humana' y sujeto social. (2003, 96).

Por otro lado, para Roger Hart, la participación se refiere a “los procesos de compartir decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad... Es el medio por el cual se construye una democracia... Es el derecho fundamental de la ciudadanía.” (Hart, 1993, 6); aparece nuevamente la ciudadanía como un término relacionado y determinante de la participación y es que como se ha dicho anteriormente la participación es el mecanismo para democracia, la convivencia en sociedad y la formación en competencias ciudadanas.

Uno de los grandes aportes de Hart, fue su escalera de participación, de la cual se hablará en las siguientes páginas, en la cual se pueden identificar los niveles de autonomía que trae consigo la participación y como ésta, puede ser en muchas ocasiones, manipulable por otras personas, creando lo que él denomina “*participación simbólica*”. De esta manera, es sumamente importante resaltar que la participación no es algo que se pueda enseñar a través de la cátedra en la escuela, es una vivencia que se debe vivir a través de la experiencia propia para así desarrollar una “*participación auténtica*”.

Así mismo, para Lansdown la participación va estrechamente ligada de la infancia, pues argumenta que para participar no hay edad mínima, es así como afirma que:

Cuando se habla del derecho a participar, no existe una edad mínima que se pueda considerar o imponer como límite inferior al ejercicio de tal derecho. Por tanto, es un derecho que se refiere a todo niño que tenga

una opinión respecto a un asunto que le concierne, e incluso los bebés y niños muy pequeños son capaces no sólo de tener opiniones, sino también de manifestarlas. (Lansdown, 2005, 1).

Se retoma entonces, la noción que indica que la participación es un derecho que no tiene edad, y que incluso desde la comunicación más básica e instintiva del ser humano, que es el llanto, se comienza a participar activamente.

Para complementar, al hablar de la historia de la participación como derecho en nuestro contexto se debe partir de la declaración de los derechos humanos de 1948 en donde se comienza a hablar implícitamente del derecho que tiene todo ser humano, incluidos los niños, a participar en las decisiones que conciernen su bienestar y su propia vida. Se decreta entonces en su artículo 27 numeral 1 que *“Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.”* Haciéndose una referencia a la participación en sociedad.

Para enfatizar un poco más en la participación infantil es necesario recordar que el rol de los niños y las niñas en la historia humana ha sido mayormente pasivo, pues hasta hace unos cuantos siglos eran considerados como adultos en miniatura, y el desconocimiento por sus necesidades específicas y su etapa evolutiva primaba. Se necesitaron entonces de muchos años para comenzar a reconocer al niño como niño y dejar de lado la visión de adulto en miniatura; con su reconocimiento llega entonces la lucha por la conservación de sus derechos tanto como ser humano pero también como niño,

como parte de esa etapa evolutiva llamada infancia. Es así como en 1989 se declaran en una convención internacional, los derechos del niño, entendiéndolo como un ser diferente al adulto. En esta convención se declaran tres pilares fundamentales, que son la guía de dicha convención, y uno de ellos es precisamente la participación. Se define entonces la participación como un derecho fundamental de todos los niños y las niñas, tanto así que es mencionado como derecho en el artículo 23:

Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad. (Convención sobre los derechos del niño, 1989, 7)

Y en el artículo 31 en su numeral 1 *“Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”* (Convención sobre los derechos del niño, 1989,10) y 2 *“Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.”* (Convención sobre los derechos del niño, 1989,10).

Así pues, todos los países que fueron partícipes de dicha convención, entre ellos Colombia, se comprometieron a proteger y velar por el cumplimiento de todos los derechos allí consignados, en pro del desarrollo integral de la

infancia. Gracias a esto, se fueron consolidando leyes que ayudaron a reglamentar el cumplimiento de esos derechos. Algunas de esas leyes, tal como se mencionan anteriormente en los antecedentes legales, son la constitución política de Colombia, la ley general de educación, el código de infancia y adolescencia, las cartillas del Ministerio de educación donde se reglamenta la participación, los derechos básicos de aprendizaje, y la guía de competencias ciudadanas en donde la participación es una de ellas.

La participación infantil en sociedad

Tal como se ha venido indicando, el fin principal de la participación es su implementación en sociedad, siendo así una de las principales competencias que todo ser humano debe desarrollar en su formación, pues le permitirá ser parte activa de su contexto, brindándole la oportunidad de reflexionar críticamente acerca de lo que en éste acontece, así como de tomar parte de él y ser partícipe de la transformación social.

De esta manera, el hablar de participación en la sociedad es hablar de ciudadanía y democracia, pues es la participación el medio para desarrollar la convivencia democrática que requiere el ser ciudadano. Así pues, Lansdown comenta al respecto: *“Las democracias saludables se basan en el hecho de que los ciudadanos creen que pueden influir en los acontecimientos y provocar cambios.”* (Lansdown, 2005, 28). Es entonces una “democracia saludable” aquella que se construye a través de la participación activa de todos los ciudadanos que conforman una sociedad. A su vez, es importante tener en

cuenta que al hablar específicamente de participación infantil en el contexto social, se hace más complejo, pues son bastantes, por no decir todos, los países del mundo que en sus políticas sociales incluyen poco a la infancia.

De acuerdo a esto, Tonucci llega con su propuesta de una “ciudad de los niños” donde busca darles voz e incluirlos en las decisiones que los afectan directamente a ellos en su cotidianidad, afirma así que *“la ciudad y su administración han elegido como ciudadano prototipo a un ciudadano varón, adulto y trabajador; ha adaptado la ciudad a sus exigencias, traicionando las exigencias y los derechos de quien no es varón, adulto ni trabajador.”* (Tonucci, 2009, 16). De esta manera se comienza a comprender como es que la participación infantil se va viendo renegada a un segundo lugar en el ámbito social, pues lo social en términos de ciudad no está adaptado a sus necesidades, lo que despliega la necesidad de fomentar los espacios participativos para la infancia en todos los ámbitos, no solo aquellos que conciernen a lo social, ya que en la sociedad actual *“el niño no puede vivir algunas experiencias fundamentales para su desarrollo, como son la aventura, la indagación, el descubrimiento, el riesgo, la superación de obstáculos y, por tanto, la satisfacción, la emoción; no puede jugar.”* (Tonucci, 2009, p. 17). Se entiende entonces, el juego como protagonista en la acción participativa del niño, pues es éste por defecto, su manera de expresarse y relacionarse con el mundo. Esto a su vez hace referencia a los pocos espacios que como sociedad se tienen para la infancia, espacios de recreación y juego donde los niños puedan sentir que son una parte activa de la sociedad, que tiene un lugar

especial en ésta. De esta manera se hace necesario que sean tenidos en cuenta en las decisiones que afectan a la sociedad, pues ellos son parte importante de ésta; si bien no piensan igual que los adultos, es allí mismo donde se encuentra la riqueza de su opinión; al respecto el expresidente de Estados Unidos, Barack Obama, mencionaba en uno de sus discursos *“A los que no me han votado les digo: escucharé vuestra voz, necesito vuestros consejos”* (Obama citado por Tonucci, 2009, p.18) Aunque tal vez, en su momento no se refería a los niños como tal, implícitamente se entiende como aquellos que “no tienen voz” que la democracia adulta no les otorga esa voz, deben ser de igual manera tenidos en cuenta para las decisiones que se toman en pro de todos.

Por otro lado, es también responsabilidad de los adultos, ayudar al niño a alcanzar niveles mayores de participación en sociedad, para esto Lansdown propone una serie de herramientas que utilizadas en conjunto con los niños, les brinda grandes oportunidades de participación en la vida cotidiana. Éstas herramientas son la observación, relacionada con el escuchar y atender a las necesidades que tiene el niño; las entrevistas y conferencias con los niños, las cuales hacen referencia a charlas y conversaciones con los niños en donde se conozcan sus puntos de vista acerca de situaciones específicas de la vida diaria y entornos cercanos en los que se desenvuelven; las cámaras fotográficas, como un instrumento no solo de uso adulto, siendo de gran utilidad para conocer las representaciones de los niños sobre su entorno; las visitas guiadas, entendiéndolas como empoderar al niño para que sea él quien guíe al adulto en sus salidas y elija su propio camino; finalmente, la elaboración de mapas, en

donde el niño plasma desde su visión, su entorno y su ciudad desde su mirada. (Lansdown, 2005).

Dado lo anterior sería entonces pertinente indagar sobre el para qué y el porqué de la participación infantil en sociedad; es entonces la participación la manera en cómo se va formando la ciudadanía de los sujetos (los niños) entorno a un contexto democrático por excelencia. Es así como el hablar de formación en ciudadanía y participación no debería ser algo meramente teórico, pues:

La ciudadanía y la participación no se enseñan desde el discurso, se interiorizan cuando se viven cotidianamente unos valores y principios éticos en torno a si mismo, con sentido colectivo y del bien común: la confianza, el respeto, la cooperación, la solidaridad, el afecto, son algunos de ellos. (Castañeda Bernal, E., & Estrada, M. V. 2012, p. 14)

Se resume entonces la participación en sociedad, como ese conjunto de valores que se construyen en las relaciones e interacciones que tienen los niños con los adultos y con su entorno, lo que se traducirá finalmente en vivencias que le permitan tener herramientas para construir su ciudadanía.

La participación en la escuela

Al hablar de participación en la escuela, se está hablando en gran medida de participación en sociedad, pues es la escuela, la institución social por excelencia que permite la réplica no solo de la cultura sino de la misma sociedad. Es así como al hablar de participación como mecanismo y herramienta

fundamental de la construcción de ciudadanía y democracia , se hace referencia a la formación ciudadana que al ser comenzada en la vida más temprana del ser humano, en el hogar cuando aún se es bebé; tiene su punto crucial en la formación que supone el paso por la escuela. Así, la escuela adquiere un papel protagónico en dicha formación, pues será la encargada de ayudar al niño a descubrir su rol en la sociedad y a encontrar formas de participación que le permitan relacionarse con el contexto de manera crítica y reflexiva.

De esta manera la tarea de la escuela es brindarles a los niños herramientas para la participación en su propia formación como ciudadano, y por escuela se habla en gran medida, de la labor docente, pues es éste quien tiene un contacto directo y cotidiano en donde se pueden facilitar muchos procesos de formación a través de la participación. Así mismo, la escuela en términos de infraestructura, como ya se veía en el capítulo de participación en sociedad, contribuye o no activamente en la participación de los niños en este contexto. Así se puede entender que una escuela es altamente participativa si desde su infraestructura física tiene en cuenta aspectos como el tamaño de los niños, si diseña espacios y lugares pensados en los niños y no en los adultos, si sus mecanismos de gestión incluyen la voz de los niños, además claro, de la manera como sus directivas y docentes interactúan con ellos.

Ahora bien, cuando se hace énfasis en el talento humano (docentes y directivas) que interactúan con los niños a diario, se entra en algunas contradicciones, pues si bien se encuentra un compromiso por la formación de niños y niñas, contrasta con

Las tradiciones culturales en materia de educación de la mayor parte de los países del mundo, donde las escuelas se caracterizan por el autoritarismo y una concepción que ve al niño como un receptor pasivo de la sabiduría y experiencia de los adultos, más que como un interlocutor válido que interviene en un diálogo interactivo. (Lansdown, 2005, p. 24).

De esta manera, es responsabilidad de la escuela generar espacios y oportunidades de participación a través de pedagogías activas y constructivistas que le permitan desligarse de la visión tradicional, en donde el estudiante no es más que un recipiente vacío por llenar.

La participación en la educación infantil

Hasta ahora se ha realizado un recuento de lo que participación infantil es en diferentes contextos sociales, uno de ellos la escuela; sin embargo, cabe resaltar que cuando se habla de participación infantil, propiamente dicha en educación infantil, es decir, en esos primeros años de la escolarización de un niño, se hace especial énfasis en que dicha participación debería ser un principio y fundamento para todo proceso de formación que se pretende llevar a cabo con el niño. Es así, como en los lineamientos curriculares de preescolar, presentados por el Ministerio de Educación Nacional se define la participación como uno de los principios, y a su vez, sentido de la educación inicial, así pues:

Reconoce la organización y el trabajo de grupo como espacio propicio para la aceptación de sí mismo y del otro, en el

intercambio de experiencias, aportes, conocimientos e ideales por parte de los educandos, de los docentes, de la familia y demás miembros de la comunidad a la que pertenece, y para la cohesión, el trabajo grupal, la construcción de valores y normas sociales, el sentido de pertenencia y el compromiso grupal y personal. (MEN, lineamientos curriculares de preescolar, 1994, p. 15)

Es así, como la participación como principio de la educación inicial pretende ayudar al niño a formarse para la ciudadanía, pues se encamina dicho principio hacia las relaciones sociales que se tejen al interior del aula y de la escuela en esos primeros años de escolarización, brindándole herramientas al niño para la construcción democrática de su ciudadanía a través de la participación activa en su contexto. Así mismo, le brinda al niño autonomía e independencia, pues genera a través de la participación en la construcción de acuerdos sociales que le incumben, un sentido de pertenencia hacia su contexto, lo que le permitirá ayudar reflexiva y críticamente a su construcción en conjunto con los demás.

Ahora, si bien se habla de educación preescolar como tal en tales lineamientos, es importante resaltar y cuestionar lo que se entiende por lo infantil, pues la etapa preescolar no está delimitada solo por el grado transición, ni mucho menos, los niños al pasar a la primaria dejan de ser población infantil, por lo que los principios de estos lineamientos son perfectamente aplicables a la población infantil en general, independientemente de si se encuentra en determinado grado de escolarización.

Todo esto adquiere un sentido en la medida que el maestro es consciente de su rol en la formación, y brinda espacios y oportunidades de participación reales, de esta manera *“la educación será eficaz si el alumno vive la propuesta; estará inmerso dentro, en vez de tener que escucharla, leerla, estudiarla y repetirla. Funcionará si el docente es un testigo coherente, estimulante y con autoridad y no un simple transmisor.”* (Tonucci, 2009, p. 21). Esto nos remite nuevamente a un maestro de educación inicial que no se limite simplemente al aprestamiento de competencias básicas como la lectoescritura y el proceso lógico matemático, se requiere un maestro de educación infantil reflexivo y crítico sobre el proceso formativo de los niños y las niñas, comprometido con la formación ciudadana a través de la participación, un maestro capaz de dar voz a los niños y dejar que ellos decidan sobre las cuestiones que los afectan en su formación.

Se abre entonces todo un nuevo horizonte conceptual acerca de lo que es la participación en la educación infantil, pues es necesario replantearse el rol de los niños y las niñas en la educación y en su formación, para no limitar, desde la práctica pedagógica, la participación de éstos a escasas situaciones simbólicas que suponen una participación que realmente resulta no ser así. Entonces

Pensar la participación de los niños y las niñas exige considerar la necesidad de resignificar los procesos de participación política. La participación, que la mayoría de las veces ha sido restringida a los procesos de elección de representantes, tiene entonces que abrirse

a unas connotaciones más amplias. (Castañeda Bernal, E., & Estrada, M. V. 2012, p. 14)

Se entiende que, la participación debe ir más allá de procesos de elección del consejo estudiantil, pues como se ha venido indicando a lo largo de esta teorización, la participación implica un proceso altamente democrático, que por ende requiere de un maestro altamente político con una visión democrática de su contexto y de la formación de los niños y las niñas.

De esta manera la participación toma un rol protagonista en la educación infantil, pues debe constantemente tener en cuenta la opinión del niño acerca de todo lo que lo rodea y partir de esto para iniciar así procesos de aprendizaje y de formación acordes con su contexto, sus sentimientos, sus pensamientos y sus opiniones; pues es ya sabido que el acto de educar no debería ser un acto unidireccional donde el maestro solo tiene voz, debería ser más bien una relación de dialogo donde tanto el maestro como el niño tienen la voz y la opinión acerca de los procesos que acontecen al interior del aula y de la escuela. Así

El gran reto es lograr que la sociedad y el Estado aprendan a escuchar la opinión de los niños y a reconocer el peso social que tiene. No escuchar a los niños es una forma de negarles existencia, de mutilar su derecho a la participación. (Cussiánovich, 2003, p. 89)

Se logra entender que en la educación, y con mayor énfasis, en la educación infantil, el papel del niño debe ser entendido como fundamental en su

formación, lo que se reduce al hecho de tener altos niveles de participación que sean facilitados por su contexto educativo, sus maestros, padres y directivas.

Niveles de participación

Para hablar de los niveles de participación, propuestos por Roger Hart, es necesario conocer su origen, para así determinar la precisión y validez de la escalera que contiene dichos niveles. Así, Hart propone su escalera de participación basándose en *“el diagrama de la Escalera de la participación del conocido ensayo de Sherry Arnstein (1969) sobre participación de los adultos. Este modelo, que tiene su origen en diversas experiencias y procesos participativos vividos por niños, niñas y jóvenes”* (Estrada, M. V., Madrid-Malo, E., & Gil, L. M. 2000, P. 34) Tuvo en cuenta entonces, para elaborar su teoría de participación las experiencias y procesos participativos, resumidos en las relaciones que tejían los niños con sus pares y los adultos, vividos por los niños, haciendo especial énfasis en las relaciones de poder que vivían a diario los adultos con los niños.

Propuso una escalera compuesta por 8 escalones, los cuales se encuentran divididos entre la participación simbólica, que no es participación real, y la participación auténtica y real, lo cual proporcionó un instrumento de medición de la participación en diversos contextos. Entre los niveles de no participación se encuentran tres escalones, divididos de la siguiente manera:

La manipulación:

La manipulación es el primer escalón de participación, siendo el más bajo. Como su mismo nombre lo indica se trata de un proceso aparentemente participativo, totalmente manipulado por el adulto. Es decir, los niños y niñas realizan acciones requeridas e inducidas por los adultos, sin entender realmente por qué o para qué. Ejemplo *“los niños y niñas que llevan pancartas en las manifestaciones públicas; la exposición de sus ideas, diseños o dibujos, ya sea en carteleras ya en medios de comunicación, de acuerdo con los criterios de selección del adulto”* (Estrada, M. V., Madrid-Malo, E., & Gil, L. M. 2000, P. 35)

La decoración:

La decoración es el segundo escalón de participación, en donde aludiendo a su nombre, los niños son utilizados como decoración para transmitir un mensaje planeado e ideado por los adultos, además de beneficiar solo a dichos adultos, sin consultarle a los propios niños sobre su deseo de participar en la organización y planeación de la acción. Ejemplo: cuando se pide a los niños que decoren una cartelera para el colegio, con el fin de mostrar que ellos participan, pero no se les da oportunidad de decidir cosas tan elementales como si quieren o no hacerlo.

La participación simbólica:

La participación simbólica es el tercer escalón de participación, el cual hace referencia a aquella participación que aparentemente se da a los niños en temas y procesos de interés, sin embargo sus opiniones son pedidas casi sin sentido, pues no son tenidas en cuenta en el desarrollo del tema. Un ejemplo de

esto es cuando para un acto cívico del colegio o para un concurso se eligen los niños que se sabe responderán de la manera deseada, con el fin de que representen a los demás niños de forma 'adecuada'.

Asignados pero informados:

Este es el cuarto escalón de la participación. En este, los niños comprenden tienen un papel significativo sobre las decisiones de su participación, comprenden y entienden el por qué y para qué. Una vez se les explican todas las implicaciones de su participación, el adulto elige a quienes van a participar. Es una participación informada. Se tiene como ejemplo cuando se hace un baile con los niños para un acto del colegio, se les explica el por qué y para qué de este, se les motiva y finalmente el adulto elige quienes irán adelante, quienes atrás, quienes tendrán más protagonismo y quiénes no.

Consultados e informados:

Este es el quinto escalón de la participación. En este los adultos siguen tomando las decisiones pero los niños además de ser informados sobre las decisiones, se les consultan éstas y se toman en serio sus aportes, sugerencias y opiniones, brindando la oportunidad de transformar las decisiones iniciales o cambiarlas. Por ejemplo cuando se someten a votación en el aula de clase, por ejemplo las actividades a realizar en la clase de artística, teniendo como base el plan llevado por el maestro.

Iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños:

Este es el sexto escalón de participación. En este las decisiones sobre lo que se va a desarrollar son tomadas por los adultos principalmente, sin embargo se permite que los niños opinen sobre estas decisiones y tomen decisiones autónomas con base en las anteriores. Se posibilita que aporten al desarrollo de una actividad independientemente. El ejemplo sería, cuando una actividad de colorear es llevada a cabo por decisión del maestro, pero los niños pueden decidir sobre los colores que usan, el material que usan, como trabajan, si trabajan solos o en quipo con otros compañeros.

Iniciada y dirigida por los niños:

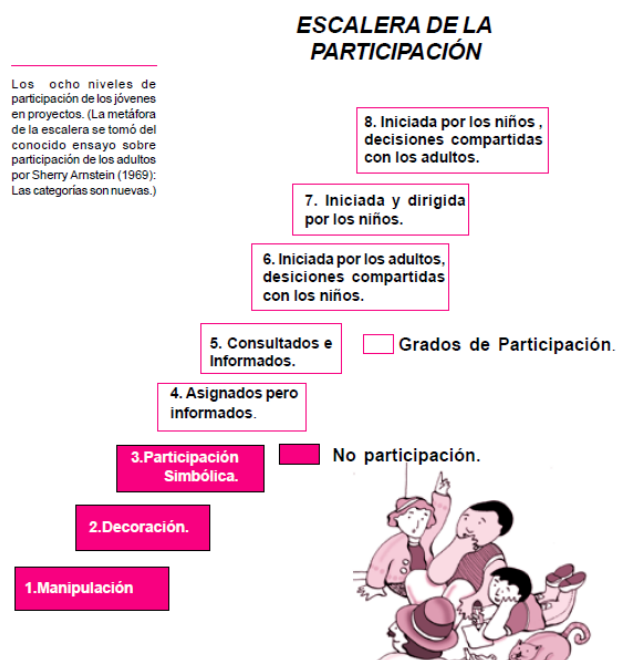
Este es la séptima escala de la participación, en esta las decisiones son tomadas por los mismos niños, sin intromisiones de adultos. En esta, el papel del adulto es pasivo, de comprender al niño en sus decisiones y entenderlo como sujeto de derechos. Un ejemplo muy claro de este escalón sería una situación donde los niños más grandes realicen una búsqueda del tesoro, con dulces y pequeños regalos, para los niños más pequeños y guíen la actividad sin intermediación de los adultos.

Iniciada por los niños, decisiones compartidas con los adultos:

Esta es la octava y última escala de participación, en esta las decisiones son tomadas e iniciadas por los niños de la misma manera que en el escalón pasado, con la variante de que son compartidas con los adultos; siendo el rol del adulto, de acompañamiento y comprensión de las necesidades del niño. Un ejemplo sería cuando los niños deciden realizar una obra artística, lo comparten

con el adulto y le piden los materiales necesarios, sin embargo lo realizan por su cuenta.

Imagen 5: Escalera de participación



Tomada de: (Estrada, M. V., Madrid-Malo, E., & Gil, L. M. 2000, P. 37)

Prácticas pedagógicas

Conceptualización de práctica pedagógica

En esta instancia para hablar de práctica pedagógica, se parte de su concepto desde distintos horizontes. En primer lugar se tiene el concepto de práctica, así como el concepto de pedagogía según la Real Academia Española. Se entiende entonces por práctica aquel “*que piensa o actúa ajustándose a la realidad y persiguiendo normalmente un fin útil.*” (Real Academia Española, 2018); por pedagogía se entiende que es la “*ciencia que se ocupa de la*

educación y la enseñanza, especialmente la infantil (Real Academia Española, 2018). Dicho esto, se puede deducir que, desde su sentido gramatical, el más básico; que la práctica pedagógica es la puesta acción de teorías que pertenecen a las ciencias de la educación, de acuerdo con el contexto para así ajustarse a la realidad y a las necesidades específicas del mismo.

Así mismo, se entiende que la práctica pedagógica, en combinación de sus dos conceptualizaciones gramaticales, es algo subjetivo y personal, pues dado que la práctica se basa en las diversas realidades, sería poco probable que la experiencia de un contexto específico sea replicable en otro totalmente distinto. Sin embargo, a pesar de ser algo personal y subjetivo, siempre está fundamentado en la teoría pedagógica que es otorgada por las ciencias de la educación, las cuales son aquellas que desde sus saberes específicos se han interesado por la educación y han aportado maneras de comprender mejor el quehacer del docente, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como todo aquello que acontece al interior de la escuela.

Dado su sentido subjetivo y personal, es complejo encontrar en la bibliografía una misma definición de lo que es práctica pedagógica, pues cada autor tiene su propia visión de lo que ésta es, de acuerdo con las experiencias que ha tejido a lo largo de su vida personal y profesional.

Es por esto que para tratar de conceptualizar el concepto de práctica pedagógica, haciendo hincapié, en su origen, la pedagogía. Es entonces, la pedagogía se puede considerar aquella ciencia que reúne a las diferentes ramas que componen las ciencias de la educación y que pretende dar una guía teórica

para el desempeño del rol docente. Sin embargo se entiende que entre teoría pedagógica y práctica pedagógica hay un gran trecho, esto debido a lo expuesto anteriormente. Bernardo Restrepo dirá al respecto que

Se puede concebir la teoría pedagógica como un sistema de ideas, conceptos, hipótesis, generalizaciones y postulados, relacionados con la ejecución de la educación en tanto enseñanza y formación, es decir, las mejores estrategias de impartir la instrucción y la formación personal y social. (Gómez, B. R. 2004, p. 46)

Dicho esto, la pedagogía se centra en todo este sistema que pretende ser una guía orientadora para ayudar al maestro en su labor. Aun así, al tratarse de una ciencia estrictamente social, que requiere el contacto humano en todas las situaciones, es imposible considerarla como una ciencia exacta, por ende dicha teoría no es un manual de implementación o ejecución en la práctica. Es en este punto donde entra el papel fundamental de la construcción del saber pedagógico, pues si bien éste no tiene una fórmula teórica para aprenderlo, es crucial en el desempeño de la labor, y a su vez, es en la misma práctica en donde se va construyendo y transformando constantemente.

En este punto hay que hacer la diferenciación entre experiencia y saber pedagógico, pues la experiencia viene de todo lo que ha vivido un maestro y como con base en esta toma decisiones futuras, iguales o no. Se convierte así, en una especie de fórmula para aplicar en futuros contextos; por otro lado, el saber pedagógico, aunque va muy ligado a la experiencia, conlleva un proceso fundamental, y es el acto de reflexionar acerca de lo acontecido y con base en

esta reflexión tomar decisiones y estar en constante transformación, teniendo en cuenta las variables del contexto.

El saber pedagógico se puede definir como *“la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional, de acuerdo con las circunstancias particulares de la personalidad del docente y del medio en el que debe actuar.”* (Gómez, B. R. 2004, p. 47) Sin embargo, teóricos como Freire, sugieren que la práctica pedagógica va mucho más allá de solo la implementación de la teoría, afirmando que *“pensar la práctica a través de la cual se va reconociendo la teoría implícita en ella.”* (Freire, 1994, p.30) dejando entrever que, es de la práctica de donde van surgiendo los elementos que nutren la teoría pedagógica, lo que está estrechamente relacionado con la creación del saber pedagógico.

El sentido de la educación inicial desde la práctica pedagógica

Para hablar de educación inicial, hay que comprender brevemente el período del desarrollo que esto implica, pues la educación inicial hace referencia a aquella educación impartida a los niños en las etapas preescolar y escolar. A pesar que se suele asumir la educación inicial como un sinónimo de la educación preescolar, es necesario resaltar que la educación inicial hace una referencia directa a la educación infantil, y con esto a la infancia como tal. Dicho esto, se comprende que la infancia no es una etapa que culmina en el grado transición, pues en la básica primaria, aún se trabaja con la infancia.

Ahora bien, para efectos de esta investigación, y considerando que la población corresponde al grado primero, cuyas edades oscilan entre los 6 y 7

años, se considera oportuno tratar la educación inicial como un subtema importante en la conceptualización de la práctica pedagógica.

Es claro entonces que, la educación inicial debe estar marcada por todo aquel aprendizaje concreto, que pueda ayudar al niño a construir esquemas mentales que le permitan en un futuro comprender procesos abstractos. De esta manera, la práctica pedagógica en la educación inicial debe estar en constante transformación para así poder atraer de manera creativa y lúdica al niño; su objetivo principal debe estar basado en los procesos que se llevan a cabo en el niño y como a través de su práctica puede contribuir a la generación de aprendizajes significativos.

Al respecto, se puede ver en los lineamientos curriculares de preescolar que:

Tienen como eje fundamental a los niños como seres únicos, singulares, con capacidad de conocer, sentir, opinar, disentir, plantear problemas y buscar posibles soluciones. Concibe su educación ajustada a sus características sociales, económicas y culturales; que motive y despierte el deseo de aprender, de investigar, de construir saberes, de convivir con otros, respetarse y valorarse mutuamente, de amar y cuidar la naturaleza; que les permita ser más activos, confiados, críticos, autónomos y partícipes en su medio social y cultural. (Lineamientos curriculares de preescolar, 1994, p. 3)

De esta manera, es a través de la práctica pedagógica crítica y reflexiva que se puede concebir la educación ajustada a la infancia que se plantea en los lineamientos. Así mismo, se hace referencia a uno de los fines que pretende la práctica pedagógica en esta etapa y es ayudar que el niño se desarrolle como un ser partícipe en su medio social y cultural, lo cual hace referencia a una participación democrática.

En concordancia con lo anterior, se puede decir que el rol del docente es fundamental en la educación inicial, pues se requiere de un docente comprometido con su práctica que ayude de manera significativa a que los niños y las niñas no solo adquieran conocimientos sino también a introducirlos en el mundo del conocimiento y el aprendizaje de manera lúdica y creativa, de modo que les pueda brindar experiencias de las cuales puedan nacer aprendizajes significativos. Así pues,

Es el docente quien guía al niño en el cómo realizar su trabajo, cómo investigar y cómo plantearse más y más problemas sobre lo investigado a partir de las situaciones que se están presentando; es él quien explora todas las posibilidades y aprende con ellos, mediante el desarrollo de una pedagogía que se sustenta en el juego como actividad esencial que potencia el desarrollo en esta edad. (Lineamientos curriculares de preescolar, 1994, p. 3).

De esto se deriva la importancia de la práctica pedagógica en la educación inicial, pues si bien ésta práctica es un aspecto fundamental del rol

docente en cualquier nivel de escolarización, es aún más importante en la infancia, pues para ayudar al niño a conseguir todo su potencial y su pleno desarrollo integral, es necesario que su el docente, como su guía, este en constante proceso de transformación de su práctica siempre en pro de los niños.

Pedagogías activas y críticas

El término pedagogías críticas y activas hace referencia todas aquellas conceptualizaciones teóricas sobre la pedagogía que han sido derivadas directamente del quehacer docente, a través de las reflexiones generadas en la práctica pedagógica. Cabe resaltar, que una pedagogía crítica y activa se caracteriza por sus tintes altamente políticos y de formación democrática y ciudadana. Algunos precursores de este tipo de pensamiento y teoría fueron Simón Rodríguez y Paulo Freire.

En primer lugar, desde Rodríguez dedicó: *“la gran mayoría de los estudios dedicados a la vida su obra suelen centrarse en el estudio de la igualdad civil y la igualdad política.”* (Durán, 2014, p.34) Definiendo la igualdad como un elemento altamente democrático, solo posible a través de la participación ciudadana con miras a la formación democrática. Para lograr esta igualdad, Rodríguez en sus obras propone el rol del maestro como un ser altamente político y reflexivo de lo que acontece con los estudiantes.

Por otro lado, está Freire quien desde su experiencia pedagógica aportó insumos importantes para la formación ciudadana, política y democrática. Comprender entonces algunos conceptos para este autor, es fundamental para

entender su pensamiento pedagógico. Así pues, la dimensión política desde Freire (2014) es vista como

Una actividad social a favor de la libertad y contra la dominación, como una acción cultural dentro o fuera del aula donde el statu quo es cuestionado, y los aspectos oscuros del currículo oficial y la cultura de masas son penetrados por el estudio iluminador. (p.157)

Lo cual va generando un empoderamiento de los significados y construcciones que posibilita la puesta en tensión de lo que acontece a su alrededor.

Generar este tipo de tensiones no es un quehacer sencillo, este implica que el maestro (a), asuma una posición de escucha, de apertura, de permitir que las construcciones y la voz de los estudiantes se pongan de manifiesto en medio de los encuentros y se pueda crear y recrear juntos. Además, requiere brindar oportunidades de diálogo, donde la escucha y la palabra son la mejor arma para construir con el otro, para generar nuevas miradas, posiciones y de esta manera generar relaciones con el otro y con lo otro.

Por lo anterior se requiere una práctica pedagógica reflexiva, crítica e intencionada que facilite el reconocimiento del otro como sujeto de derechos, que reconozca la importancia fundamental de la formación ciudadana (política, social y cultural); que brinde oportunidades de diálogo y comunicación en un ejercicio donde prime la participación.

Esto requiere para el maestro configurarse él mismo como sujeto político, tener una visión clara de su identidad tanto personal como profesional y cómo éstas se relacionan directamente con su práctica. En palabras de Mielles-Barrera, M. D., Henríquez-Linero, I. M., & Sánchez-Castellón, L. M.. (2009):

La identidad personal del docente se consolida cuando cada uno descubre sus ideas básicas y emergen las creencias implícitas sobre sí mismo y de su situación con los colegas docentes. Las concepciones y autopercepciones que construyen los docentes en torno a su tarea educativa son esenciales para lograr una identidad personal y especialmente una profesional.

Todo se resume entonces, a las percepciones que tiene el maestro sobre su propio saber pedagógico, entendido como aquel que se construye a partir de una práctica reflexiva e intencional, así como a las percepciones y construcciones personales, políticas y sociales que va tejiendo a lo largo de su vida; es por esto que el maestro es un sujeto social y político que piensa y repiensa los asuntos de la enseñanza, basado en las lecturas que realiza del contexto en el cual está inmerso y de este manera va tomando una postura frente a la manera en que ejecuta y lleva a cabo su práctica.

Infancias

Evolución y concepto de la infancia

Desde los inicios del ser humano, la infancia ha estado presente. Sin embargo, se necesitaron siglos enteros para comprender la infancia como un

período importante de la vida del ser humano, pues la infancia no fue siempre como la conocemos hoy en día.

Son bastantes los autores que han ilustrado la infancia en los diferentes períodos históricos del ser humano, entre ellos, probablemente el más reconocido sea Philippe Ariés, quién fue un reconocido historiador francés, el cual dedicó su vida al estudio de la historia del ser humano, enfocándose principalmente en la infancia, como aquella primera etapa de la que se desconocía tanto en su momento. Afirma así que, *“la actitud de los adultos frente al niño ha cambiado mucho en el curso de la Historia y, ciertamente sigue cambiando hoy día ante nuestros ojos.”* (Ariés 1987, p. 5) Dicha afirmación conlleva varias ideas importantes, tales como, en primer lugar la infancia como concepto y el niño han sido vistos, estudiados y comprendidos casi en su totalidad desde la mirada del adulto, pues es precisamente su poco reconocimiento el que hace que la mirada de la infancia no esté dada desde ella misma. En segundo lugar, se encuentra el hecho de que aquellos cambios y avances que se dan en cuestión de reconocimiento de la infancia, se dan de manera lenta, tanto así que ni el mismo ser humano es consciente de los avances que se van dando en su período histórico.

Así pues, en los siglos X y XI la infancia no era considerada como una etapa más del ser humano, pues el ser niño no representaba nada diferente al ser adulto. Las personas en esta época no mostraban ningún interés en el niño, en su desarrollo, su pensamiento o su cotidianidad; era más bien un momento del ser humano que se olvidaba con facilidad en años posteriores. De esto se

derivan todas aquellas representaciones artísticas de la época, en las cuales los niños eran retratados como adultos en miniatura, en las cuales la infancia, como período, y el niño como tal adquirirían un carácter invisible, pues su única diferencia con el adulto era su estatura.

De igual forma, Ariés (1987) asegura que en estos primeros siglos de los que se tiene conocimiento, la infancia adquiere un carácter invisible, en el cual hay un pleno desconocimiento de lo que es la infancia y la adolescencia. Reduciendo la infancia como aquella etapa de vulnerabilidad del ser humano, en la cual la cría del humano no se podía valer por sí misma.

Ya hacía los siglos XII, XIII, XIV y XV se empiezan a notar, a través del arte, algunas modificaciones en el pensamiento sobre la infancia, se empiezan a incluir algunos rasgos infantiles en las pinturas, todo esto coincide con la aparición de historias, leyendas y cuentos para la infancia en particular, en los cuales los niños tienen protagonismo. A pesar de estos lentos avances, las pinturas donde aparecían niños, carecían de importancia, pues a nadie se le ocurría conservar el retrato de un niño, debido a que se consideraba la infancia como una etapa pasajera sin importancia.

En los siguientes siglos, XVI, XVII y XVIII se empieza una mayor concientización de la infancia como un periodo vital del ser humano, todo esto vino de la mano con el renacimiento, época histórica en donde se dejaron de lado todos los sometimientos de la Edad Media y se dio rienda libre al pensamiento científico y artístico. De esta manera surgen autores como

Rousseau, quién fue uno de los grandes pensadores del siglo XVIII y que con sus grandes aportes contribuyó ampliamente al concepto de la infancia y del niño.

Es en su libro, El Emilio, en donde hace un reconocimiento no solo a la infancia como una etapa diferente a la adultez, sino que incluye y define la pre-adolescencia y la adolescencia como otras dos etapas del ser humano que deben ser tenidas en cuenta para la comprensión total del ser humano. Así pues,

En el Emilio se destaca la importancia que tiene atender la vida del niño en sus comienzos, y su autor se pronuncia a favor de que su propia madre le dedique los cuidados que necesita en esta etapa, lo que contribuiría a su bienestar físico y a su equilibrio emocional.

(Vila, M. D. M. V. 2009, p. 3)

Por otro lado, hay que resaltar que las concepciones de infancia de cada época están íntimamente ligadas por las pautas de crianza, es decir, los tipos de relaciones que han tenido los padres con sus hijos a lo largo de la historia humana. “*Así tenemos los siguientes tipos: infanticidio (antigüedad-siglo IV); abandono (siglos IV-XIII); ambivalencia (siglos XIV-XVII); intrusión (siglo XVIII); socialización (siglos XIX-mediados del XX); ayuda (se inicia a mediados del siglo XX).*” (Piedrahita, 2002. P. 3).

Ahora bien, el hablar del concepto de infancia, como ya se ha venido viendo es bastante complejo pues sus definiciones son tan diversas y variadas como los años que lleva el ser humano sobre el planeta tierra.

El concepto de infancia en las prácticas pedagógicas

Si bien es cierto que el concepto de infancia es coherente con el momento histórico y social de cada una de las épocas, es equivalente hablar de infancia en prácticas pedagógicas, pues como ya se expuso éstas prácticas están determinadas no solo por las teorías pedagógicas que implementan los docentes a la hora de enfrentarse al campo práctico, sino también de las construcciones que éstos se hacen a partir de su experiencia individual, formando así un saber pedagógico único. Esto se resume en que la concepción de la infancia en las prácticas pedagógicas, al igual que en la historia, no se puede simplificar a un concepto que define de manera globalizada lo que es infancia en estas prácticas.

Ahora bien, teniendo coherencia con lo expuesto en este trabajo investigativo, hay que resaltar que en lo que a práctica pedagógica se refiere, se toma como referencia aquellas que por sus elementos tienen mayor afinidad, como lo son las denominadas pedagogías críticas y activas; con la visión del niño como sujeto de derechos y al docente como una guía que acompaña al niño en el proceso de descubrir y aprender el mundo. Para esto habría que indagar la concepción que se le da a la infancia en dichas pedagogías, sin embargo

Abordar la pedagogía en su devenir histórico para comprender la infancia, es adentrarse en una trama compleja de relaciones teológicas, pedagógicas, morales, históricas y políticas que permiten llevar a cabo ejercicios comprensivos sobre las

concepciones de la infancia en cada época y lugar, en cada cultura y grupo humano. (Alzate O, Correa M, Valencia M, 2012, p. 3)

Teniendo esto como premisa, se puede decir que el aporte inicial de la pedagogía es una concepción de la infancia y del niño como algo más que un adulto en miniatura, esto conlleva a pensar la pedagogía, y por ende las prácticas pedagógicas; como disciplina que se forma, se desarrolla y se nutre por y para la infancia. Aun así, hay que resaltar que en sus inicios, la pedagogía no era vista como un proceso transformador, pues no se veía al niño como un sujeto de derechos, por lo que la educación no era vista como un instrumento generador de cambios en él.

Con las pedagogías críticas y activas, llega una nueva concepción de pedagogía en donde la transformación social y política del contexto es protagonista, y para lograr esto, su elemento fundamental es la infancia. Así pues:

La formación integral del ser humano como meta y contribución de la escuela a dicha liberación, y el desarrollo de la razón o el pensamiento como tarea central de la escuela que busca promover el desarrollo humano y generar pensamientos diferentes que ayuden al niño a movilizar el pensamiento, generando conocimientos significativos. (Alzate O, Correa M, Valencia M, 2012, p. 8)

Para concluir, la infancia conceptualizada en la práctica pedagógica, ésta pensada como una acción liberadora y transformadora de la sociedad; es el eje central de dicha acción, entendiendo al niño como un ser en un período evolutivo que se encuentra en un constante proceso de construcción de su identidad política.

Comparación entre los conceptos de infancia en algunas posturas pedagógicas (tradicional-pedagogías críticas).

Como se ha venido indicando, la concepción de infancia suele ser algo completamente subjetivo, sobre todo en contextos y posturas sociales, políticas, históricas o educativas que son opuestas. Tal como se expuso anteriormente, el concepto de infancia, y por ende el de niño, ha ido cambiando y evolucionando a medida que, en este caso, la pedagogía lo hace. Es así como en los inicios de la pedagogía, la postura desde la cual ésta era vista se podría considerar como tradicional, en la cual el contexto religioso de la época tenía una alta influencia en cómo se pensaban los asuntos sobre la educación y la formación.

Así pues, el niño en esta postura tradicional era visto como un ser en carencia, sin ningún aprendizaje previo y sin conocimientos. Así mismo, hay que resaltar en esta postura el rol del maestro, el cual era formado para ser un transmisor de conocimientos. Se podría entender entonces la relación que existe entre la práctica pedagógica llevada a cabo por el maestro y la concepción de infancia, siendo dicha práctica, la que determina el concepto desde el que se aborda y se comprende la infancia.

Es en este punto, donde comienzan a surgir aportes como los de Pestalozzi y Hebart en los cuales se comienza a visualizar el rol del maestro *“como sujeto que necesita apropiarse de su saber pedagógico, de manera más reflexiva y consciente de su proceso de enseñanza hacia el niño”* (Alzate O, Correa M, Valencia M, 2012, p. 7), la reflexión sobre la práctica nos remite automática a maestros críticos no solo sobre su quehacer, sino también sobre su contexto histórico, social y político, generando de esta manera una imagen del niño como sujeto de derechos, como sujeto político que hace parte de su mismo contexto.

Para concluir, las tres categorías de esta investigación se encuentran totalmente ligadas en la medida que al considerar la participación como un derecho fundamental del ser humano, en especial de los niños, es importante considerar como los niños son vistos por aquellos adultos que los rodean y que de una u otra manera se encuentran involucrados con su desarrollo. De allí lo fundamental de entender la infancia como período evolutivo en donde se desarrolla gran parte de la subjetividad, en donde a través del reconocimiento como sujeto de derechos y sujeto social se empiezan a tejer relaciones basadas en la participación democrática que ayudan al niño no solo a convivir en sociedad en su contexto, sino también a formarse como sujeto político; todas estas relaciones brindadas en gran medida por los adultos que acompañan, generan en los niños empoderamiento para participar y para comprender y asimilar el mundo que los rodea. Dicho esto, se entiende que los docentes que acompañan a la primera infancia, deben recurrir a prácticas pedagógicas que les

permitan no solo crear saberes sino también reflexionar acerca del contexto de cada uno de los niños que se encuentren en su aula, para de esta manera, y abordándolo desde una mirada de la infancia ampliamente enriquecida, brindarle al niño las oportunidades de participación para que éste consiga desarrollarse integralmente en el marco de una sociedad democrática.

Diseño metodológico

Contextualización

En este primer momento se definieron, con base en la observación y caracterización realizada en la institución, los temas de interés y las incógnitas generadas; con esto se realizó un primer acercamiento al tema de interés a investigar.

Para definir dicho tema, se tuvieron en cuenta datos recolectados a través de la observación participante, específicamente, aquellas situaciones que se consideraron como importantes, además de intereses personales que motivaron a la delimitación del tema. Todo esto dejó como resultado la participación infantil como tema central de la investigación.

Escenario y sujetos de la investigación

Para los fines de esta investigación se definieron en un primer momento como sujetos a los docentes del grado primero, buscando establecer relación entre sus prácticas pedagógicas y los niños como sujetos de derechos. En un segundo momento, se delimitó el tema, reduciéndolo a la participación infantil, sin dejar de lado las prácticas pedagógicas de los docentes para establecer una relación entre ambas categorías.

Finalmente se utilizó como escenario de la investigación el Colegio Londres, ubicado en el municipio de Sabaneta; más concretamente el aula del grado primero, pues es en ésta en donde se encuentran los sujetos de la presente investigación.

Población y muestra

La población tomada para la investigación son los estudiantes y docentes del grado primero del Colegio Londres, ubicado en la vereda Pan de Azúcar del municipio de Sabaneta.

Se toma como muestra la totalidad de los estudiantes, y a tres de los cinco docentes que acompañan al grupo. Esto último debido a que son estas tres docentes las que se encuentran en un 90% del tiempo con el grupo.

Enfoque y estrategia de investigación

Esta investigación se realizó con un enfoque cualitativo, teniendo en cuenta que cumple con las características de la investigación cualitativa descritas por Mason (1996):

Así, entiende que la investigación cualitativa está: a) fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, b) basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y c) sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto. (Mason citado por De Gialdino. 2006, p.43)

Todo esto tiene relación con el tipo de investigación llevada a cabo, pues se podría decir que, en las ciencias sociales la investigación cualitativa es la predilecta para llevar a cabo la recopilación y análisis de la información, pues se trabaja sobre temas que poco podrían ser medibles y cuantificables; tal es el caso de la participación infantil a través de las prácticas pedagógicas.

Así pues, teniendo claro el enfoque de la investigación, se eligió como estrategia, la investigación-acción educativa. Dicha estrategia corresponde a una interesante fusión de varias estrategias cualitativas, es así como a partir de ésta se puede no solo investigar sobre un tema determinado sino que también es posible, a partir de ésta, construir saberes pedagógicos que mejoren las dinámicas del contexto. Se le llama entonces, investigación-acción educativa a, en palabras de Bernardo Restrepo, citado por Gómez:

La adaptación de la teoría, transformación intelectual y práctica, es el resultado de un ir y venir entre la teoría y la práctica pedagógica, que puede realizarse espontánea o sistemáticamente. Si se hace de manera sistemática y rigurosa, constituye un proceso de investigación sobre la práctica en el laboratorio de las aulas. El tipo de investigación que pretende sistematizar este proceso individual en el docente, que investiga a la vez que enseña, es la investigación-acción educativa. (Gómez, 2004, p. 47)

Dicha estrategia fue elegida entonces, teniendo en cuenta que al estar en inmersión en el contexto que se investigó, se consideró como un proceso tanto de investigación como de sistematización, reflexión y análisis de la práctica pedagógica investigativa, de manera que generará conclusiones y saberes pedagógicos que pudieran ser llevados a cabo dentro de la misma práctica, para generar así una transformación del contexto, que además pudiera dicha transformación aportar y nutrir los resultados y conclusiones de la investigación.

Construcción de los datos

La construcción de los datos en una investigación de tipo cualitativo, más en una social, hace referencia a la interpretación de la realidad de un determinado contexto, en este caso el Colegio Londres; contexto del que además se hace parte, lo que permite la comprensión de los hechos que allí suceden desde diversas perspectivas y posibilita herramientas para la transformación. Se presentan a continuación las técnicas implementadas para la recolección y construcción de los datos.

La observación:

La observación es una de las técnicas predilectas para la investigación cualitativa, pues consiste en dar una mirada profunda y reflexiva al contexto que se investiga, con el fin de describirlo, analizarlo o explicarlo. Es entonces *“la forma más sistematizada y lógica para el registro visual y verificable de lo que se pretende*

conocer; es decir, es captar de la manera más objetiva posible, lo que ocurre en el mundo real” (Campos & Martínez, 2002, p. 49)

Teniendo en cuenta lo anterior, para recoger la información a través de la observación se generó una guía de observación (apéndice A), además se apoyó con la revisión de datos institucionales como el manual de convivencia y las planeaciones pedagógicas de los docentes.

Los diarios de campo:

Se podrían entender los diarios de campo como un instrumento que se deriva de la observación como técnica, pues si bien no corresponden exactamente a lo mismo, éstos se basan en las observaciones que se hacen en el día a día para llegar a conclusiones, es decir, van acompañados de un análisis de la experiencia registrada.

Esta técnica es también una de las predilectas para la investigación-acción propuesta por Lewin a finales del siglo XX, considerándola como una herramienta que ayuda a investigar “haciendo”. Es entonces el diario de campo *“uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas.”* (Martínez, 2007, p. 77); es además una técnica que permite enriquecer la relación teoría- práctica, ya que como se dijo

anteriormente se utiliza lo observado y vivenciado en la práctica para analizarlo y reflexionarlo a luz de la teoría.

Así pues, se realizaron en total 48 diarios de campo durante el período de práctica investigativa; realizando uno por semana, enfocándolos principalmente en aquellas situaciones que ocurrían con la población de estudio, relacionadas con el tema de la participación infantil a través de las practicas pedagógicas.

La entrevista:

La entrevista es una técnica de recolección de datos usada en las investigaciones sociales cualitativas, pues si bien no tiene una estrecha relación con la teoría, permite la interacción comunicativa entre el investigador y los sujetos involucrados en la investigación. De esta manera, surgen ideas y planteamientos que luego, a la luz de la teoría se pueden analizar, interpretar y llegar a conclusiones que aporten sustanciosamente a los resultados de la investigación, además pueden definir un horizonte de trabajo sobre el que investigar, pues permiten conocer más a fondo los ideales y pensamientos de los anteriormente mencionados sujetos de investigación.

De esta manera, en palabras de Guber la entrevista es:

Una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades pero, también, donde se produce una nueva reflexividad. Entonces la

entrevista es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación. (Guber, 2001, p. 75)

Teniendo claridad con esta técnica, se realizó una entrevista semiestructura de la cual fueron partícipes las tres docentes que acompañan al grupo y hacen parte de este proceso investigativo; en la cual se indagaron concepciones y nociones sobre infancia, participación, manejo de grupo y autoridad.

Técnica interactiva: colcha de retazos:

La colcha de retazos hace parte, así como las técnicas anteriores, de los instrumentos utilizados por la investigación cualitativa y social para la recolección de la información. Sin embargo se encuentra una diferencia entre esta y las antes mencionadas, ya que la colcha de retazos se considera como una técnica interactiva en donde hay una participación mayor de los sujetos de investigación pues son estos los que construyen a través de dibujos, esquemas o frases lo que piensan o sienten sobre determinado tema, en este caso la participación. Se puede decir entonces que las colchas de retazos son *“un conjunto de tejidos refinadamente cosidos que resultan en una pieza de representación social, capaz de revelar realidades vividas y*

experimentadas por un determinado grupo social.” (Tavares, Ribeiro & Rodrigues, 2017, p. 176)

Dicho lo anterior, se realizó una colcha de retazos con los niños y niñas del grado primero del Colegio Londres, para indagar acerca de sus concepciones acerca de la participación infantil y las maneras en cómo ésta podría darse en su contexto. Se realizó a través de la lectura de un cuento, en el cual estaban las preguntas ya mencionadas de manera implícita.

Técnicas e instrumentos:

Imagen 6: Cuadro de técnicas e instrumentos

Objetivos específicos	Técnica	Instrumento	A quién	Categoría analítica
Indagar las concepciones que tienen los docentes sobre la infancia y la participación.	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista	Docentes del grado primero del Colegio Londres	Infancia participación
Identificar los niveles de participación que se presentan a partir de las prácticas pedagógicas en el grado primero.	Observación participante	Formato de observación participante Diario de campo	Niños y niñas del grado 1	participación
Implementar prácticas pedagógicas centradas en la participación democrática	Técnica interactiva: Colcha de retazos	Guías	Docentes y niños del grado primero del Colegio Londres	Participación Práctica pedagógica
Interpretar las transformaciones en la participación democrática de los niños del grado primero del Colegio Londres	Observación participante	Ficha de cotejo de niveles de participación	docentes y niños del grado primero del Colegio Londres	Práctica pedagógica participación

Consideraciones éticas

Considerando que esta investigación tiene un enfoque cualitativo, los criterios éticos que se aplican van encaminados siempre a la protección de los seres humanos implicados en dicha investigación, siempre preservando sus derechos. Es así como los criterios éticos de una investigación cualitativa *“deben responder a la reflexión que el investigador debe realizarse acerca de los efectos, los alcances, las consecuencias, las relaciones que se establecen con los sujetos involucrados en el estudio y la manera en que escribe sus resultados.”* (Noreña, Alcaraz, Rojas & Rebolledo, 2012, p. 265)

Para cumplir con dichos criterios, son necesarios una serie de herramientas, que le van a permitir al investigador, no solo obtener los datos e información necesaria, sino también velar por los derechos humanos de todos los participantes de la investigación. En el siguiente cuadro, se exponen algunas de estas herramientas.

Imagen 7: consideraciones éticas

Criterios	Características éticas del criterio
Consentimiento informado	Los participantes deben estar de acuerdo con ser informantes y conocer sus derechos y responsabilidades.
Confidencialidad	Asegurar la protección de la identidad de las personas que participan como informantes de la investigación.
Manejo de riesgos	Este requisito tiene relación con los principios de no maleficencia y beneficencia establecidos para hacer investigación con seres humanos.
Observación participante	La incursión del investigador en el campo exige una responsabilidad ética por los efectos y las consecuencias que pueden derivarse de la interacción establecida con los sujetos participantes del estudio.
Entrevistas	Se trata de una interacción social donde no se deben provocar actitudes que condicionen las respuestas de los participantes.
Grabaciones de audio o video	Deben resguardarse en archivos confidenciales y el investigador necesita ser cauteloso anteponiendo la confidencialidad, el respeto y el anonimato de los participantes.

(Tomado de: Noreña, Alcaraz, Rojas & Rebolledo, 2012, p 272).

Se puede decir entonces, que la presente investigación, cumple con los criterios éticos establecidos anteriormente, teniendo en cuenta que tanto en la recolección de la información como en su análisis, se tiene un manejo confidencial de las personas involucradas. Así mismo, se cuenta con un consentimiento informado, en el que se explica a todos los participantes, o acudientes, los fines de la información recolectada a través del proceso investigativo.

Análisis y hallazgos

Para el análisis de los datos y posterior presentación de los resultados de la presente investigación, se tomó como técnica la triangulación de la información, la cual tiene por fin realizar un cruce de la información a través de los instrumentos correspondientes. De esta manera se encuentran definidos algunos pasos para llevar a cabo una triangulación, los cuales se pueden describir de la siguiente manera:

Seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y; triangular la información con el marco teórico. (Cabrera, 2005, p.68)

Es así, como para efectos del análisis de la investigación, se realizó una matriz de triangulación en donde se tuvo en cuenta todos los instrumentos mediante los cuales se recolectó la información, así como el marco teórico y los aportes de aquellos autores representativos y de relevancia para el trabajo. Así mismo, no solo se analizó a través de dicha matriz, además se analizó cada instrumento por separado, a través de algunas matrices (apéndices A, G y H) diseñadas para ello.

Finalmente, y para efectos de una mejor comprensión sobre los hallazgos y resultados que arrojó esta investigación, se consideró pertinente exponer dichos

hallazgos a manera de momentos (antes, durante y después); en los cuales se desarrollará a través de las voces tanto de los niños como de las docentes, como se evidenciaron los niveles de participación democrática a lo largo de la práctica pedagógica investigativa, teniendo como base la triangulación de la información previamente realizada.

Momentos de análisis

Antes

Este momento se caracteriza por ser el diagnóstico de la investigación, la cual se hizo a través de la guía de observación inicial, los diarios de campo, la observación participante y las entrevistas. (Apéndices A, B, C)

“Si yo quiero te puedo quitar el juguete porque yo soy la profe”:

En esta fase se logra identificar como los niveles de participación al interior del aula se ubicaban en los niveles iniciales de la escalera de participación de Roger Hart; así mismo, se pudieron observar actitudes, prácticas y pensamientos de las docentes con respecto a los niños que daban muy poca cabida a una participación genuina y real.

“Si la profe quiere te puede borrar eso porque es la profe”:

La actitud de los niños frente a su proceso formativo y sus docentes, se podría describir como insegura y dependiente, en la medida que no se presentaban muchas oportunidades de

participación en donde los niños y niñas logran desarrollar un rol activo en su formación.

Es así, como desde aspectos tan simples como la ubicación espacial del salón, no logran facilitar la interacción y la participación de los niños, tanto entre ellos mismos como con las docentes; se tenía un espacio físico distribuido de manera que sugería una relación unidireccional en donde el docente es quien tiene el conocimiento y lo transmite y el estudiante es quien recibe ese conocimiento, pareciera, sin derecho a opinar o participar de la construcción de ese conocimiento.

La entrevista.

Los resultados y hallazgos de la entrevista fueron categorizados en tres categorías, las cuales fueron conocimientos, actitudes y prácticas. Para cada una de estas categorías se realizaron un promedio de cinco preguntas, las cuales fueron contestadas por las tres docentes que acompañan al grado primero. Para analizar la información resultante de estas entrevistas, se realizó una matriz de interpretación (ver en apéndices).

A continuación se hablará un poco acerca de las conclusiones derivadas de dicha interpretación.

Teniendo como primera categoría los conocimientos que presentaban las docentes frente a conceptos como infancia y

participación se concluyó que se muestra una tendencia a conceptualizar la infancia, más desde adjetivos calificativos, que desde algún enfoque pedagógico, psicológico, sociológico, o de algún enfoque teórico en el cual se conceptualice la infancia y el niño. Se notan en ellas algunos tintes, en sus discursos, sobre la relación de educación del niño con la formación ciudadana, sin embargo, es algo que no se deja ver muy claro. Con respecto a la participación, nuevamente se encuentra una tendencia en ellas, a comprender la participación como ese espacio, limitado, de la clase en donde ellos pueden opinar y hacer preguntas. Hay una dificultad para ver la participación más allá de los actos académicos y educativos. Finalmente se encontraron respuestas que comúnmente giran en torno al niño como educando, reduciéndolo así al aula de clase, colocándolo en un rol pasivo.

En segundo lugar se encuentra la categoría de actitudes en donde se indagó a las docentes por aquellos pensamientos que se ven reflejados en el trato con los niños. Así mismo se preguntó por aquellos sentimientos y emociones que éstas tienen con respecto a los niños y sus actitudes y deseos al interior del aula. Del análisis de esto se concluyó que se encuentra en las docentes nuevamente adjetivos calificativos como aquello que les gusta de los niños; se resalta la incomodidad al responder lo que menos les gusta de los niños, pues a pesar de poder tenerlo claro, en su momento se dieron

respuestas con temor y medidas. Con respecto a los sentimientos que les generan las diversas actitudes de los niños en diferentes situaciones se mostraron, a través de sus respuestas, un poco más abiertas a ellos de lo que pueden llegar a ser en la práctica. Se encuentra una tendencia en dos de las docentes en la manera como describen sus sentimientos y pensamientos cuando un niño opina diferente a ellas o las reta, pues afirman sentir alegría por la iniciativa y motivación de éste, así como muestran una actitud de respeto hacia las opiniones del niño. Sin embargo hay un caso contradictorio en la otra docente pues esta además de no mencionar ninguno de los aspectos de las otras dos docentes, afirma dejar que el niño se exprese sin prestarle mucha atención, para luego continuar.

En general fueron respuestas que permitieron ver un poco las actitudes que toman estas docentes frente a la naturaleza del niño, y que en cierta manera contienen aspectos positivos que vale la pena rescatar como el escuchar y el respetar, lo que denota en ellas cierta conciencia del niño como persona, como sujeto de derechos.

Para finalizar, en tercer lugar se encuentra la categoría de prácticas, en la cual se indagó por aquellas acciones y decisiones que son llevadas a cabo por las docentes, en el aula de clase, en relación con la participación y la formación democrática. De esta categoría se concluyó que las respuestas van muy de la mano con las de la anterior categoría, pues se nota en las docentes, desde su discurso,

una actitud de respeto y comprensión hacía las ideas, pensamientos y sentimientos del niño. Sin embargo, en contraste con la práctica, se puede concluir, que si bien en algunas ocasiones es verídico todo lo que se menciona en sus discursos, en el diario vivir sus prácticas son un poco alejadas de dichos discursos. Se nota nuevamente una tendencia en la manera de ver la participación infantil, como “una estrategia” “una etapa” o simplemente un elemento que queda reducido a “pedir la palabra” y a las dinámicas y momentos de las clases.

Identificación de los niveles de participación.

Para el análisis de este objetivo, se realizó una matriz de interpretación en donde se tiene como principal fuente de información, los diarios de campo y la observación participante. (Apéndices A, B)

De esta interpretación surgieron una serie de conclusiones con respecto a los niveles de participación democrática, teniendo en cuenta así mismo, la escalera de participación de Roger Hart; así pues, se pudo concluir que los niveles de participación presentados por los niños y niñas del grado primero, se encuentran estrechamente ligados a las prácticas pedagógicas y decisiones tomadas y llevadas a cabo por las diferentes docentes que los han acompañado en su proceso formativo, iniciado desde el grado transición.

Se pueden observar como los niveles de participación, si bien varían de docente a docente, se puede encontrar una tendencia o una constante, a reducir dicha participación a los niveles un poco bajos, teniendo como referencia la escalera de participación antes mencionada.

Durante

En esta fase, se puede ubicar todo el desarrollo y planteamiento de actividades y estrategias propuestas para generar más oportunidades de participación al interior del aula. Al igual que en la fase anterior, se tuvieron en cuenta tanto las observaciones realizadas, diarios de campo, posturas de las docentes (entrevistas) y las planeaciones que se ejecutaron.

“Vamos a hacer una presentación para el acto de la madre, necesito que levanten la mano los que quieran participar”:

Se lograron empezar a vislumbrar algunos cambios positivos con respecto a los niveles de participación, en donde si bien no se situaron en el máximo de la escalera de participación, si lograron ir aumentando día a día. Con cada planeación se buscó incluir al niño como protagonista de la formación, en donde no solo tuvieron voz y voto sobre las actividades realizadas, sino que además se les brindó la oportunidad de proponer, modificar y realizar actividades pensadas por ellos, las cuales se trataron de integrar con los logros e indicadores propuestos por el colegio.

“Yo me pongo a mirar a los niños y ellos son tan bellos, a veces uno les hace tanto mal con las decisiones que toma”:

Las actitudes y pensamientos de las docentes comenzaron a cambiar paulatinamente, en la medida que lograban ver los resultados de las planeaciones llevadas a cabo; empezando así, a implementar algunas estrategias de las que se propusieron y abriéndose a nuevas experiencias que facilitaron brindarle a los niños oportunidades de participación.

Implementación de prácticas pedagógicas:

Tareas asignadas.

Las tareas asignadas surgen como respuesta a la participación iniciada por los niños y niñas a lo largo de todo el año, en donde manifestaron el deseo por ayudar con las tareas diarias del salón, tales como repartir material a sus compañeros, organizar las loncheras después de los descansos, organizar los lockers, entregar comunicadores al final del día y coordinar el cepillado de dientes en el lavamanos; todo esto de manera autónoma y voluntaria. Con la realización de un cartel con estas tareas, se le dio no solo control a esta situación de participación que en ocasiones generaba conflictos y caos entre los mismos niños, pues todos querían hacerlo todo; sino que también se generaron más oportunidades de participación permitiendo que todos tuvieran la misma

oportunidad de ejercer estos roles en determinado momento de la semana.

Imagen 8: Estrategia tareas asignadas



Cambio físico del salón.

Este punto marca pronunciadamente un antes y un después, en la medida que se rompe con el esquema tradicional de filas, en donde la participación estaba reducida a la relación entre docente y estudiante, limitando no solo aquellas relaciones que podrían surgir entre los mismos niños y de las cuales emergerían cosas muy significativas para ellos; sino también la manera en que se dan las oportunidades de participación, teniendo en cuenta que sería el docente el único con voz para decidir quién habla, en que momento habla y como lo hace.

De esta manera al cambiar la estructura física del salón, se incentivó el trabajo colaborativo y en equipo, y los niños se mostraron

notoriamente más a gusto con esta metodología de trabajo, así mismo, se identificaron oportunidades de participación mayores entre los niños, facilitando la construcción de ciudadanía y la formación democrática.

Imagen 9: Cambio físico del salón



Criaturas silenciosas.

Las criaturas silenciosas, surgen en un primer momento como una estrategia para mejorar la disciplina y la disposición en algunas clases. Sin embargo, se fue transformando poco a poco en un instrumento para fomentar la participación democrática entre los niños, en la medida que, se transformaron en un elemento que los ayudó a escuchar al otro, respetar su turno de hablar y expresar opiniones a través del diálogo. Así mismo, al obtener una criatura, se le hacía especial reconocimiento a todas aquellas oportunidades de comunicación y diálogo consensuado entre ellos, y como este simple acto del diálogo a través de la escucha fomenta las oportunidades de participación de todos por igual.

Así mismo, surge de todo el tema de las criaturas silenciosas, no solo todo aquello que ya se mencionó sobre el diálogo como herramienta

democrática de una participación de todos, sino que además comienza a incentivar ideas y propuestas de los niños sobre la creación de un mundo para estos personajes, en los cuales fueron ellos mismos quienes crearon accesorios para decorar sus criaturas, tales como “camas”, “ropa”, “libros”, “cuadernos”, “lapiceros”, entre muchos accesorios más.

Imagen 10: Criaturas silenciosas



Después

Durante esta última etapa, se pudieron ver los resultados finales de todo el proceso de investigación-acción educativa que se llevó a cabo. Se tuvieron en cuenta para esta fase, todos los instrumentos antes mencionados, así como la matriz de triangulación de la información.

Si bien, se pudieron evidenciar muchos cambios positivos en los niveles de participación, hay que tener en cuenta que los resultados de este proceso de investigación están estrechamente ligados con la contextualización del colegio, su forma de trabajo por asignaturas y sus

condiciones mencionadas en el planteamiento del problema. Es decir, los resultados que se presentaron, están determinados por el punto de inicio el cual se basa en aquellas características propias del contexto.

“Hoy vamos a leer las adivinanzas que trajeron, ustedes salen y deciden a quien le dan la palabra, la profe no existe hoy”:

Teniendo en cuenta lo anterior, se pueden evidenciar algunos cambios, en cuanto a los roles dentro del aula, ya que las posturas de las docentes se comenzaron a transformar en la medida que integran un poco más al niño en sus planeaciones y ejecuciones, también los momentos de participación se comenzaron a adueñar de dichas planeaciones, por lo que los niños cuentan con más oportunidades de participación dentro de las clases.

“¡oye! La solución no es pelear, ni pegar, hablemos a ver qué podemos hacer, o si no le decimos a la profe”:

Los niños se muestran tranquilos y empoderados de su rol en la formación, entendiendo que son sujetos de derechos ellos mismos, así como los demás niños. Se muestran confiados para resolver conflictos que surgen en el día a día, sus relaciones interpersonales muestran una mejora en la medida que la escucha y el respeto se convirtieron en elementos fundamentales de esas relaciones; se observan confiados e independientes a la hora de tomar decisiones y

comunicarlas tanto con sus mismos compañeros como con los docentes.

Se puede entender entonces, que si bien no es posible afirmar que los niveles de participación se mantienen en su tope más alto todo el tiempo, si es posible identificar que cada vez son menos los momentos de participación manipulada, decorada o simbólica.

Conclusiones

- Las percepciones sobre las infancias, influyen directamente en las relaciones pedagógicas que los docentes tejen al interior de la escuela; son estas percepciones las que le permitirán al docente reconocer al niño como sujeto de derechos y actuar velando siempre por el cumplimiento de éstos.
- El entender la participación como un elemento democrático facilita su ejercicio dentro del aula, pues no solo genera oportunidades constantes de participación a los niños sino que además posibilita el fortalecimiento de las relaciones interpersonales fomentando competencias ciudadanas para la vida en sociedad.
- Las competencias ciudadanas relacionadas con la participación, se fueron transformando en la medida que tanto docentes como estudiantes utilizaban las estrategias de participación para incrementar, mejorar o potenciar las relaciones sociales tanto al interior como al exterior del aula.
- Al implementar prácticas centradas y enfocadas hacia mejorar la participación, los niños se muestran más receptivos a los conocimientos generados en el aula, llegándose a volver significativos para ellos pues están atravesados por su interés y participación en la adquisición de dichos conocimientos.
- Cuando se implementan prácticas centradas en la participación democrática, se pueden evidenciar que temas como el manejo de grupo y la autoridad docente se transforman en una relación natural entre estudiantes y docente, sin necesidad de que el docente imponga su autoridad.

- La actitud de los docentes al implementar prácticas pedagógicas centradas en una participación democrática, se convierte en una postura de igualdad, en donde tanto niños como docentes pueden hacer aportes a aquello que se está aprendiendo.
- El saber pedagógico que se va construyendo a través de la reflexión constante de la práctica, comienza a darle sentido al acto educativo; será este saber el que finalmente transforme situaciones cotidianas en oportunidades para la participación y la formación ciudadana.
- Entender la participación como un elemento lineal y en ascendencia, tal como lo presenta la escalera de Roger Hart, sería dejar de lado muchas situaciones contextuales que ocurren en las instituciones educativas. Es decir, la participación debe ser entendida como algo variable que asciende y desciende en la medida que se presentan y se generan oportunidades para dicha participación.
- Siendo la meta de la participación como herramienta democrática, llevar al niño a desarrollar una autonomía y liderazgo social que le permitan relacionarse con su medio (sociedad) de una manera participativa e inclusiva; es la labor del docente ayudarle al niño, a través de su praxis, a lograr dicha meta mediante la presentación de estrategias, planeaciones, ejecuciones y oportunidades que promuevan la participación genuina del niño.

Recomendaciones

- Se recomienda que el Colegio Londres continúe generando oportunidades de participación para los niños y niñas, sobre todo en la primera infancia, haciendo énfasis en las dinámicas de participación que se dan al interior del aula.
- Los docentes deben estar en constante actualización sobre su quehacer pedagógico en la medida, que para llevar a cabo una práctica pedagógica con sentido es necesario fundamentarla teóricamente.
- Ayudar a los docentes a plantear estrategias y diseñar planes de trabajo basados en la participación infantil.
- Es importante que los docentes lleven a cabo una práctica reflexiva, para así poder brindar oportunidades de formación ciudadana y democrática a través de la participación.
- Escuchar las recomendaciones y sugerencias de los niños con respecto a los espacios del colegio, las metodologías y todo lo que tiene que ver con éste, para así darles voz y voto en un espacio que es de ellos y para ellos.

Referencias bibliográficas

- Agut, M. P. M., & Hernando, C. R. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. *In Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación* (pp. 139-151). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- Alzate Oquendo, L. M., Correa Murmo, K. L., & Valencia Moreno, M.P. (2012) *Una mirada a la infancia desde la Pedagogía Crítica Latinoamericana*. Recuperado de:
http://bibliotecadigital.usb.edu.co:8080/bitstream/10819/1312/1/Mirada_Infancia_Pedagogica_Alzate_2012.pdf
- Aries, P. (1987). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Madrid: Taurus
- Baquero, R., & Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 3(6), 61-67.
- Cabrera, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *theoria*, 14(1), 61-71.
- Caldo, M., Graziano, N., Martinchuk, E., & Ramos, M. (2012). "La infancia" en las representaciones de los maestros y las maestras: Avances de una investigación en proceso. *Perfiles educativos*, 34(135), 100-115.
- Campos, G., & Martínez, N. E. L. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmaj*, 7(13), 45-60.

Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia (2012).

Lineamiento técnico de participación y ejercicio de la ciudadanía. Bogotá:

Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia

Congreso de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el código de la infancia y la adolescencia. Bogotá: Congreso de Colombia.

Cussiánovich, A (2003). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y el ejercicio de los derechos de la infancia. En Historia del pensamiento social sobre la infancia. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Fondo editorial facultad de ciencias sociales*, 86-102. Recuperado de: http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/Clase%206%20-%20Cussianovich_Protagonismo.pdf

De Gialdino, V. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

Durán, M. (2014). Simón Rodríguez: educación popular y la huella axiomática de la igualdad. *Foro de Educación*, 12(16), 29-50.

Escobar Londoño, J. V., González Álzate, M. N., & Manco Rueda, S. A. (2016). Mirada pedagógica a la concepción de infancia y prácticas de crianza como alternativa para refundar la educación infantil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(47), 64-81.

Estrada, M. V., Madrid-Malo, E., & Gil, L. M. (2000) La participación está en juego. Santafé de Bogotá. *UNICEF*. Disponible en: <https://www.unicef.org/colombia/pdf/participacion.pdf>

- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *Miedo y Osadía, La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.
- Gómez, B. R. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, (7), 45-56.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Guzmán, R. J., & Guevara-Jiménez, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 861-872.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica, *Innocenti Essay no. 4, International Child Development Centre, Florence*
- Huesa, A. A. R., Romero, R. F., & Muñoz, D. P. G. (2016). La formación en ciudadanía en escenarios de educación inicial: una experiencia con madres comunitarias. *Panorama*, 10(18), 102-119.
- 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, 36. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

Castañeda Bernal, E., & Estrada, M. V. (2012). *Lineamiento técnico de participación y ejercicio de la ciudadanía*. Recuperado de:

<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6.De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadania-en-la-Primera-Infancia.pdf>

Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. *Child Care Information Exchange*, 52-52.

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.

Mieles-Barrera, M. D., Henríquez-Linero, I. M., & Sánchez-Castellón, L. M. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. *Educación y Educadores*, 12(1), 43-59.

Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de Educación. Bogotá; Febrero 8 de 1994. Recuperado de:
https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1994). Lineamientos curriculares de preescolar. Bogotá, mineducación. Recuperado de:
https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf10.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Bogotá, mineducación. Recuperado de:
https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (2011) Cartilla 1, Brújula programa de competencias ciudadanas. Bogotá, mineducación. Recuperado de:
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2011) Cartilla 2, Brújula programa de competencias ciudadanas. Bogotá, mineducación. Recuperado de:
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla2.pdf
- Montessori, M., & Luzuriaga, L. (1928). *Ideas generales sobre mi método*. Madrid: CEPE
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Piedrahita, M. V. A., & María, V. (2002). "Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias humanas*, (28).
- Real Academia Española (2018) *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Madrid, España: Autor. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=S09ab8h>
- Rodríguez Huesa, A. A., Flórez Romero, R. y Gómez Muñoz, D. P. (2016). La formación en ciudadanía en escenarios de educación inicial: una experiencia con madres comunitarias. *Panorama*, 10(18), pp. 102-119. Recuperado de:
<https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/viewFile/826/660>

- Tavares Araújo, W. C., Ribeiro, P. M., Rodrigues Sant'Ana da Silva, P., & Oliveira Prado, A. A. D. (2017). Colcha de retazos: instrumento de recolección de datos en la investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 26(3), 175-179.
- Tonucci, F. (2008). La ciudadanía no se enseña, se aprende viviéndola. *Kikiriki. Cooperación educativa*, (90), 43-46.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia?. *Revista de Investigación en la Escuela*, 68, 11-24.
- Tonucci, F. (2004). La ciudad de los niños. *Cuadernos de pedagogía*, 229(8-12).
- Vila, M. D. M. V. (2009). La educación en el Emilio de Rousseau: infancia, adolescencia y mujer. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, (43), 76.
- Derechos Humanos, D. U. (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. Declaración Universal de los derechos Humanos,(pág. 5).

Apéndices

Apéndice A

Guía de observación

Aspecto a observar	Descripción	Interpretación (lo que pienso, siento, conjeturo, me pregunto)
<p>CONTEXTO SOCIAL</p> <p>¿Cuál es el contexto social, cultural y económico de la institución educativa?</p>		
<p>ESPACIO FÍSICO</p> <p>(iluminación, aseo, seguridad, entorno, mobiliario, acceso, disponibilidad de material, estado, comodidad, diseño arquitectónico etc)</p>		
<p>AULA</p> <p>Dotación, ambientación, ventilación, espacio, comodidad, distribución etc</p>		
<p>INTERACCIONES</p> <p>Comunicación y Relación adulto-niño (calidez, escucha, comunicación, autoridad, cuidado,</p>		

<p>trato)</p> <p>Comunicación y Relación niño-niño (calidez, escucha, comunicación, autoridad, cuidado, trato)</p> <p>Comunicación y Relación adulto-adulto (calidez, escucha, comunicación, autoridad, cuidado, trato)</p> <p>Procesos de enseñanza y aprendizaje</p> <p>Estrategias didácticas, secuencia de clase, motivación hacia el aprendizaje, sentido del aprendizaje, evidencias de aprendizaje</p>		
--	--	--

Apéndice B

Formato Diarios de Campo

INFORMACIÓN BÁSICA	
FECHA	

DOCENTES COOPERADORAS	
GRADO	
HORA DE INICIO – FINALIZACIÓN	
Descripción de lo observado	
Análisis e interpretación	
Evidencias	
Bibliografía:	

Apéndice C

Formato de entrevista

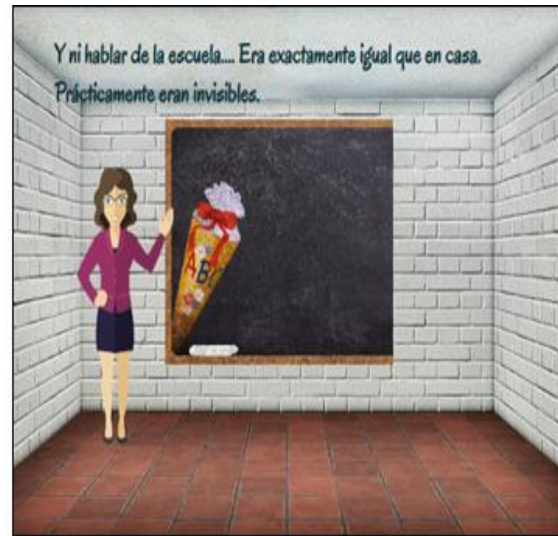
Entrevista semi-estructurada sobre concepciones de infancia y participación	
Conocimientos	Para usted, ¿Qué es la infancia?
	¿Por qué cree que un niño debe ser educado?
	Defina ¿qué es un niño y desde dónde lo ha conceptualizado?
	Para usted, ¿Cómo comprende la participación infantil?
	De acuerdo a su experiencia, ¿qué es lo fundamental para trabajar con niños de primera infancia?
Actitudes	¿Qué es lo que más le gusta de los niños y lo que menos le gusta de los niños?
	¿Qué siente cuando un niño no le hace caso?
	¿Qué actitud toma cuando un niño quiere participar en clase?
	¿Qué siente cuando un niño expresa sus sentimientos e ideas,

	diferentes a las suyas?
	¿Qué siente cuando un niño le propone cambiar lo que usted tenía planeado?
Prácticas	¿Qué hace cuando un niño tiene opiniones e ideas distintas a lo que usted tiene planeado?
	¿Qué hace si un niño no está de acuerdo con sus ideas?
	En situaciones donde un niño la reta a usted y a su conocimiento, ¿qué hace al respecto?
	¿Qué hace cuando un niño quiere participar en clase?
	¿Qué lugar le da en su práctica a la participación del niño?

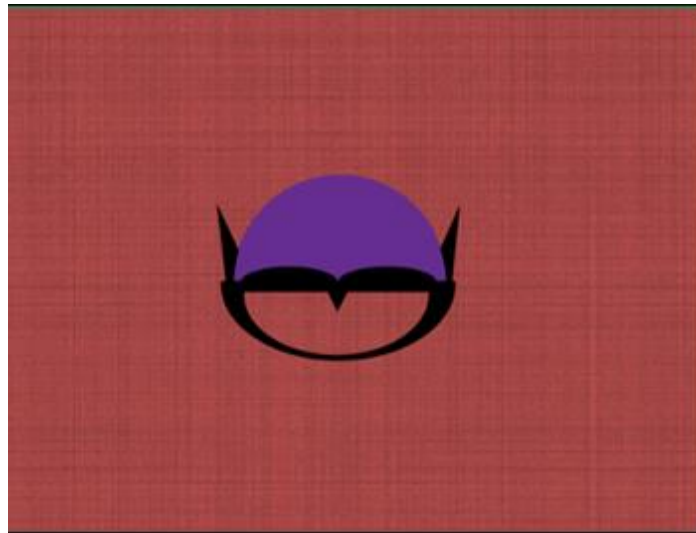
Apéndice D

Cuento: Capitán Participación.





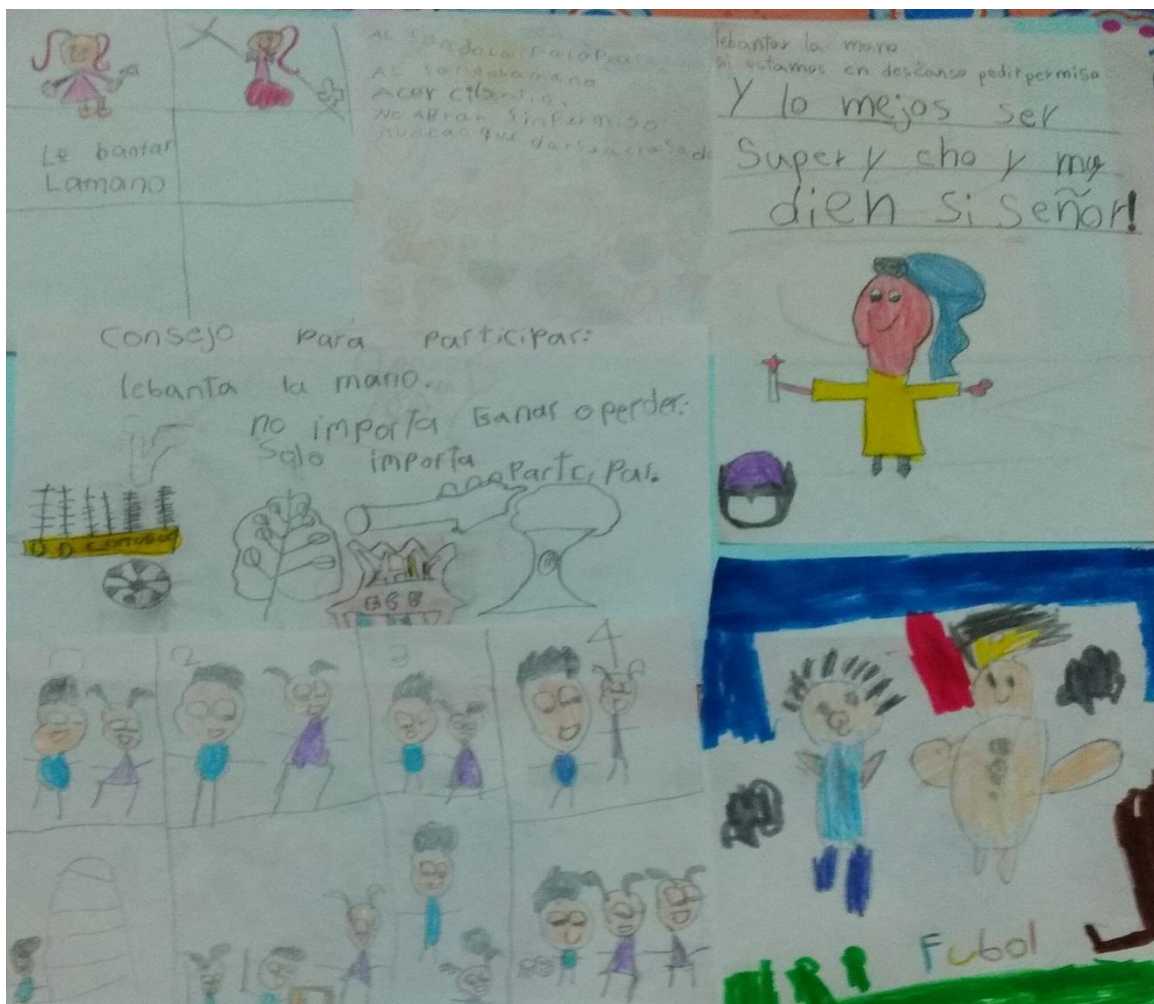




Apéndice E

Colcha de Retazos





Apéndice F

Consentimiento informado

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA LASALLISTA

Programas de educación

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo, María Camila Londoño Jurado identificado(a) con cédula de ciudadanía 1026154298, de Caldas, Antioquia; estudiante del programa licenciatura en educación infantil de la Corporación Universitaria Lasallista.

Mediante el presente consentimiento, me dirijo a ustedes, padres de familia o acudientes del grado primero, del Colegio Londres, para comunicarles que durante este año se realizó mi proceso de práctica profesional, en la cual se realizaron diferentes actividades y acompañamientos al grupo en general. Para cumplir con esto requiero su autorización para que la información, fotos y vídeos obtenidos durante el proceso de práctica, se utilicen de forma **confidencial y estrictamente académica**, es decir, solo con fines académicos, exposiciones o eventos educativos, con el fin de enriquecer mi formación como futura maestra.

Además acepta que la participación en dicho proceso no le reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni adquiere ninguna relación de tipo legal con la Corporación Universitaria Lasallista.

Nombre: _____ Firma: _____

Cédula: _____

Acudiente de: _____

Apéndice G

Interpretación de entrevistas

Categorías	Preguntas	D1	D2	D3	Tipo (tendencia, caso contradictorio o atípico)	Conclusión
Conocimientos	Para usted, ¿Qué es la infancia?	Para mí la infancia es la primera etapa de la vida donde los niños aprenden, conocen... es su pilar fundamental para... y si se hace bien es de sostenerse en una vida en adelante para las otras etapas.	La infancia para mí, es la primera etapa de una persona, desde que están bebés hasta antes de llegar a la adolescencia.	Ehh...Es como el primer periodo de la vida de una persona, que se comprende pues desde que nace hasta... hasta la adolescencia.	Tendencia	Se puede concluir que en la categoría conocimientos, las docentes entrevistadas muestran una tendencia a conceptualizar la infancia, más desde adjetivos calificativos, que desde algún enfoque pedagógico, psicológico, sociológico, o de algún enfoque teórico en el cual se conceptualice la infancia y el niño. Se notan en ellas algunos tintes, en sus discursos,
	¿Por qué cree que un niño debe ser educado?	Un niño debe ser educado para que sea formado como un buen ciudadano ante la sociedad y también... debe ser formado también con principios, valores, basados también en esa formación de la familia que sería la primera escuela.	Un niño debe ser educado porque esas son las bases para poder, subsistir en la sociedad, para poder...eh... actuar como un eje participativo en la sociedad.	Porque de cierta manera desde pequeños debemos de seguir como unos conductos o unas reglas para encaminarnos pues como hacia un objetivo que es ser buenas personas y ya. En eso va la educación.	Tendencia	
	Defina ¿qué es un niño y desde	Para mí un niño es alegría, creatividad, felicidad. Yo lo	Un niño para mí es... una persona feliz, un	Desde la esencia del ser humano, un niño es un	Tendencia	

	dónde lo ha conceptualizado?	conceptualizo desde esa forma y eso es lo que me motiva cada día a amar más está vocación.	explorador, es una persona que tiene muchísimas ganas de aprender. Lo veo desde el contexto escolar.	ser con mucha imaginación, alegre, como dispuesto a no ser pues que haya vivido traumas, en general son dispuestos, alegres, juguetones y ya.		sobre la relación de educación del niño con la formación ciudadana, sin embargo, es algo que no se deja ver muy claro. Con respecto a
	¿Cómo comprende la participación infantil?	Bueno, ¿Cómo comprendo la participación?... Ehh... cuando un niño es participativo es porque quiere aprender más y da a conocer sus saberes previos, y le interesa de lo que conoce y de lo que quiere seguir aprendiendo para luego entonces transmitirlo a otras personas, tanto en su casa como las personas que lo rodean en el colegio y así dar a entender de que es niño que tiene capacidades y que es un niño apto para asimilar cualquier tipo de	La participación infantil la comprendo como esa etapa de exploración de los niños ante algo que ven o ante un concepto que están trabajando.	¿Cómo comprendo la participación infantil? Eh... Desde que un niño tenga como... ¿Cómo se dice eso? Como el ánimo o como la... Que este motivado, desde que el niño esté motivado va a participar en todo, así lo comprendo.	Tendencia	la participación, nuevamente se encuentra una tendencia en ellas, a comprender la participación como ese espacio, limitado, de la clase en donde ellos pueden opinar y hacer preguntas. Hay una dificultad para ver la participación más allá de los actos académicos y educativos. Finalmente se encontraron

		conceptos.				respuestas que comúnmente giran en torno al niño como educando, reduciéndolo o así al aula de clase, colocándolo en un rol pasivo.
	<p>De acuerdo a su experiencia, ¿qué es lo fundamental para trabajar con niños de primera infancia?</p>	<p>Primero, el saberlos escuchar, el comprenderlos, el saber que es un niño y pensar como ellos en alguna parte, o sea, está bien de que uno tenga sus temas preparados y se haya preparado para eso, pero ante todo entender como niños, y ponerse en la posición de niños, si yo haría esto como lo asimilarían ellos, para mí eso es lo más importante, de que lo que yo les transmita quede y que tengan un buen recuerdo de lo que aprendieron.</p>	<p>Lo fundamental es tener vocación, o sea, si no se tiene vocación es muy difícil pues entrar a interactuar con los niños, tenerles muchísima paciencia, la escucha... estar siempre dispuesto a escuchar.</p>	<p>Mucho amor *risas*, paciencia, como también ponernos en el lugar de ellos muchas veces para saber por qué actúan así y ya</p>	<p>Tendencia</p>	

Actitudes	¿Qué es lo que más le gusta de los niños y lo que menos le gusta de los niños?	<p>Bueno, lo que más me gusta de ellos es su inocencia, esa manera de solucionar sus conflictos ya que pueden tener el conflicto más grande y entre unos cuantos minutos no ha pasado nada, lo solucionan y siguen igual, esa tolerancia y esa manera de enfrentarse a eso. Y lo que me nos me gusta es... ¡Ay! *risas* la desobediencia, cuando no escuchan instrucciones o les cuesta obedecer y cuando son demasiado, o sea, irrespetuosos con sus compañeros.</p>	<p>Lo que más me gusta es... La capacidad de asombro, y lo agradecidos que son, o sea, un niño es muy agradecido cuando algo le gusta y cuando aprende algo se siente una satisfacción en el rostro de ellos muy bonita. Y lo que menos me gusta... Ehh... A veces, es no sé. Lo que pasa es que hay muchas cosas que a uno no es que le gusten sino que son de momento, o sea, que uno siente disgusto cuando ellos hacen algo, pero no quiere decir que uno no quiera al niño ni que.... Sino que, son como cosas momentáneas .</p>	<p>Lo que más me gusta es que todos los días es diferente porque a mí no me gusta, pues es algo ya muy personal, no me gusta la monotonía, entonces trabajar con niños es todos los días algo diferente, todos... ellos, cada uno es un mundo diferente y cada uno tiene una imaginación diferente que es muy bonito. Lo que menos me gusta es...Ehh...C uando... Cuando de cierta manera ni siquiera por culpa de ellos uno no puede controlar el ambiente de la clase porque muchas veces ni siquiera es culpa de ellos... Eso.</p>	Tendencia	<p>Como conclusión en esta categoría, se encuentra en las docentes nuevamente adjetivos calificativos como aquello que les gusta de los niños; se resalta la incomodidad al responder lo que menos les gusta de los niños, pues a pesar de poder tenerlo claro, en su momento se dieron respuestas con temor y medidas. Con respecto a los sentimientos que les generan las diversas actitudes de los niños en diferentes situaciones se mostraron, a través de sus respuestas,</p>

	<p>¿Qué siente cuando un niño no le hace caso?</p>	<p>Mmm, pues al principio me molesta porque llamar tantas veces la atención es buscar como otra estrategia o me lleva a pensar de que las metodologías que estoy usando no son las correctas entonces me lleva a usar otras estrategias para que él logre captar mi atención y así poder que él me obedezca.</p>	<p>Ehh... Siento... que es el momento de ayudarlo, escucharlo, por qué no me está haciendo caso, sentémonos, mirémonos, ¿qué es lo que está pasando?, y el sentimiento que uno inicialmente siente es como de enojo, uno se enoja inicialmente, pero luego entrar a ver por qué no está haciendo caso.</p>	<p>Frustración *Risas* frustración... Ehh... Depende de la situación enojo y ya.</p>	<p>Tendencia</p>	<p>un poco más abiertas a ellos de lo que pueden llegar a ser en la práctica. Se encuentra una tendencia en la docentes D1 y D2 en la manera como describen sus sentimientos y pensamientos cuando un niño opina diferente a ellas o las reta, pues afirman sentir alegría por la iniciativa</p>
	<p>¿Qué actitud toma cuando un niño quiere participar en clase?</p>	<p>Ehh... Me siento contenta porque sé que les está llamando la atención el tema que les estoy dando, entonces mientras más participan, la clase se vuelve más divertida y puedo aprovechar más para que sea más extenso el aprendizaje.</p>	<p>Alegría, porque eso da cuenta que el niño está motivado con el tema que se está enseñando en ese momento.</p>	<p>Ehh... Lo dejo participar, pues igual es... pues desde que lo haga de una manera organizada y levante la mano, se deja participar.</p>	<p>Tendencia</p>	<p>y motivación de éste, así como muestran una actitud de respeto hacia las opiniones del niño. Sin embargo hay un caso contradictorio en la docente D3,</p>

	<p>¿Qué siente cuando un niño expresa sus sentimientos e ideas, diferentes a las suyas?</p>	<p>Eh, aprovecharme también de eso, de llevarlo a otra manera de investigación de que los niños también... Ellos también aportan, de ellos también aprendemos y que eso sería muy rico porque ellos enseñan también a través de lo que conocen por fuera y lo vienen a traer acá, entonces es darle también parte importancia a ellos y reconocer que ellos también nos enseñan.</p>	<p>Eh... Se siente también mucha gratitud, se siente alegría también porque el niño está interesado y puede ir mucho más allá de la profe, puede ser que el niño sepa el tema que vamos a trabajar, lo ha leído o lo ha visto, entonces siente muchísima motivación entonces eso es un aliciente muy grande para un profe.</p>	<p>Ahhh... Lo dejo que se exprese, pues lo dejo que se exprese y ya esa es la opinión de él, yo no la puedo cambiar.</p>	<p>Caso contradictorio en D3</p>	<p>pues esta además de no mencionar ninguno de los aspectos de las otras dos docentes, afirma dejar que el niño se exprese sin prestarle mucha atención, para luego continuar. En general fueron respuestas que permitieron ver un poco las actitudes que toman estas docentes frente a la naturaleza del niño, y</p>
	<p>¿Qué siente cuando un niño le propone cambiar lo que usted tenía planeado?</p>	<p>Mmm, primero mirar que tan pertinente se pueda hacer, si es viable y se puede realizar en el momento está bien, si contamos con el tiempo y todo, si no entonces le propongo, llegamos a acuerdos para que luego lo hagamos.</p>	<p>Ehh... Siento, pues también alegría porque viene con nuevas ideas, igual tocaría escuchar cual es la idea y cuál es la propuesta para no dejar de lado la que uno prepara como profe</p>	<p>Ehh... Lo dejo que proponga, a no ser que estemos viendo un tema que hay que ver, lo dejo que proponga y si se puede hacer en el momento y si tiene que ver con el tema, se hace y si</p>	<p>Tendencia</p>	<p>que en cierta manera contienen aspectos positivos que vale la pena rescatar como el escuchar y el respetar, lo que denota en ellas cierta conciencia</p>

			sino tratar como de fusionar las dos ideas para que el niño también se sienta importante	no se deja para después.		del niño como persona, como sujeto de derechos.
Prácticas	¿Qué hace si un niño no está de acuerdo con sus ideas?	Llegar a acuerdos con él, o sea, tampoco sería lo ideal responderle “es que es así”, “de malas”, “es lo que yo pienso”, no, llegar como a un acuerdo de respeto y de decirle que si no está de acuerdo con mis ideas es igual...Ehh... o sea, que comprenda de que todos pensamos diferente y que esa puede ser su opinión y la mía puede ser distinta, entonces ahí también trabajaríamos lo que es el valor de la tolerancia y el respeto hacia las ideas de los demás.	Ante todo está el respeto, y es muy probable que la idea que tenga el niño también sea muy verídica igual que la que tenga uno pues como profe en el momento que está explicando. Tratar de llegar a un acuerdo o tratar de entender la idea que tiene él más la idea que se está poniendo como en la mesa a ver que conclusión se puede sacar de ambas.	Dejo que se exprese *Risas* En serio, dejo que se desahogue y después sigo, si hay algo que tomar en cuenta ahí, lo tengo en cuenta pero si no, sigo.	Caso contradictorio en D3	Para finalizar, en esta categoría, las respuestas van muy de la mano con las de la anterior categoría, pues se nota en las docentes, desde su discurso, una actitud de respeto y comprensión hacia las ideas, pensamientos y sentimientos del niño. Sin embargo, en contraste con la práctica, se puede concluir, que si bien en algunas ocasiones es verídico todo lo que se menciona
	En situaciones donde un niño la reta a usted y a	Eh, invitarlo a prepararnos juntos y a hacer un trabajo en equipo.	¿Qué hago al respecto? Me alegro mucho porque las profes no nos la sabemos	También lo dejo que se exprese, que diga, que... y ya después le respondo con	Caso contradictorio D3	

	<p>su conocimiento, ¿qué hace al respecto?</p>		<p>todas, es más, puede ocurrir que haga alguna pregunta que uno no sepa en ese momento y es completamente válido 1. Escucharlo, 2. Alegrarse porque lo sabe, y 3. Investigó y te cuento, investigo y volvemos a estudiar y lo revisamos. Pero es muy bueno porque eso quiere decir que es un niño interesado por aprender.</p>	<p>mi conocimiento . Y nunca lo paro por eso.</p>		<p>en sus discursos, en el diario vivir sus prácticas son un poco alejadas de dichos discursos. Se nota nuevamente una tendencia en la manera de ver la participación infantil, como “una estrategia” “una etapa” o simplemente un elemento que queda reducido a “pedir la palabra” y a las dinámicas y momentos de las clases.</p>
	<p>¿Qué hace cuando un niño quiere participar en clase?</p>	<p>Dejarlo participar porque eso me va a nutrir más la clase y el niño va a formar aprendizajes más significativos porque está ayudando a construirlos.</p>	<p>En las clases siempre hay momentos de participación, hay que enseñarles a los niños que hay ese momento y es un solo momento de la clase. O sea, no pueden estar participando porque lo que vamos a hacer es</p>	<p>Lo dejo participar siempre y cuando no esté generando desorden y lo esté haciendo en su momento.</p>	<p>Tendencia</p>	

			<p>interrumpir el trabajo que se está haciendo, pero si en un momento de la clase se saca el espacio para que los chicos puedan participar y puedan hacer las preguntas.</p>			
<p>¿Qué lugar le da en su práctica a la participación del niño?</p>		<p>Bueno primero, comienzo como contándoles cual es el tema que vamos a trabajar en la clase, y primero empiezo a escuchar sus saberes previos, o sea, que conocimiento tienen ellos acerca de, o sea, que saben que han oído que entiende, ya luego con esos saberes previos paso a hacer mi explicación con mis conceptos y ya luego entonces retomamos y ahora sí nuevamente les doy la palabra para que ellos desde lo que comprendieron,</p>	<p>Inicialmente conceptos previos, antes de iniciar a trabajar algún concepto ¿qué es lo que conocen los niños de ese tema?, ¿qué han escuchado?, luego se hace una explicación, se ve un vídeo, se hace trabajo didáctico con material concreto, y al final pues como de la explicación si se abre como el tiempo para las preguntas. Igual si mientras esta explicando</p>	<p>Sí, es importante porque hace parte del desarrollo de la clase, que no sea como una catedra, porque los niños no necesitan que les demos catedra sino que sea una clase más participativa.</p>	<p>Tendencia</p>	

		unifiquen sus pensamientos y así puedan participar mucho mejor y aclaren dudas.	hay algún niño que no esté entendiendo se para la explicación y se dan como otra vez las pautas de lo que el niño no ha entendido.			
--	--	---	--	--	--	--

Apéndice H

Matriz de análisis diarios de campo

Objetivo	Diarios de campo	Interpretación
Identificar los niveles de participación democrática que se presentan a partir de las prácticas pedagógicas en el grado primero.	En esta semana, desde el área de inglés se siguió trabajando el vocabulario, además, debido a que a la docente se le acabaron las fichas y ya se terminó completo el libro de inglés decidió comenzar a implementar otros libros colocando a los niños meramente a colorear. Desde el área de tecnología, los niños jugaron en Rublox.	Se puede leer una falta de interés de las docentes por el proceso formativo y de desarrollo de los niños, limitando no solo las oportunidades de aprendizaje sino también aquellas de participación democrática que podrían surgir de una relación formativa, en la cual se rete al niño a empoderarse del conocimiento y las relaciones con los demás.
	Se le pidió a cada niño que llevara un regalo que fuera unisex, ya que para dicha celebración se repartieron papeles al inicio de la jornada con los nombres de los niños para jugar “amigo secreto”; además se hizo un acto cívico en donde se condecoró a los niños representantes del valor de la empatía, luego estuvieron en unas presentaciones y bailes por parte de bachillerato y al final del día se hizo el descubrimiento del amigo secreto.	En este caso se puede observar claramente como desde las actividades institucionales se busca incluir a los más pequeños en los eventos y días especiales, haciéndolos partícipes de dichas actividades y brindándoles la oportunidad de generar relaciones con los demás a través de la participación.
	Se hicieron actividades referentes a la feria de ciencias y transición	Se puede observar claramente lo que Hart llamaría una participación simbólica o de decoración, en donde los

<p>asistió a ver los proyectos en la hora de educación física, cabe resaltar que en este espacio, los niños se mostraron aburridos y agotados, pues no comprendían muy bien la naturaleza de los proyectos que les estaban explicando estudiantes de grados superiores.</p>	<p>niños, como bien lo dice el nombre, sirven de decoración, como una especie de espejismo, en donde se muestra que estos pequeños “participan activamente” de las actividades institucionales, pero negando o desconociendo la naturaleza de los intereses de éstos.</p>
<p>Se ensayó toda la semana para el English Festival, con un acto sobre los emoticones y las emociones en inglés, los constantes ensayos dieron a pie a que los niños se mostraran aburridos y apáticos con la docente, por lo que el jueves durante el ensayo, no querían hacer nada, miraban feo a la docente, le reclamaban por los constantes cambios y modificaciones que hacía, lo que terminó por desencadenar en la docente una reacción de frustración, gritar y darse la vuelta para llorar.</p>	<p>Nuevamente nos encontramos con un caso de, en palabras de Hart, manipulación o decoración, en donde los niños realmente no se muestran interesados por estar en este tipo de actividad, y son influenciados, por no decir obligados, a participar de manera que se proyecta como si fuera algo que ellos deseen o que surgió de ellos.</p>
<p>La semana comenzó con las diferentes actividades del English Festival, con una participación de los niños de transición con lectura de imágenes, en las cuales aparecía un objeto cotidiano y los niños decían su nombre en inglés, sin embargo éstas imágenes fueron memorizadas previamente en clase con la docente</p>	<p>Los niveles de participación que se han logrado observar en estas situaciones, hacen referencia a los más bajos de la escalera de participación, en donde los niños no son más que objetos manipulados para cumplir con los deseos y exigencias tanto de los docentes como de las actividades institucionales.</p>
<p>La semana inició el martes después de vacaciones, en donde los niños tuvieron la oportunidad de comentar lo que habían hecho en su semana de receso, durante este proceso la docente titular se mostró reacia a preguntarle a uno de los estudiantes puesto que éste estaba muy insistente en contar sus anécdotas e interrumpía constantemente a sus compañeros, por lo que la docente optó por</p>	<p>Se pueden observar aquí diferentes actitudes de la docente en cuanto al interés de los niños de participar democráticamente en una charla, que para ellos es significativa, y nace esa necesidad de comunicarla y escuchar así mismo las experiencias de los demás. La docente al enfrentarse a una situación en donde uno de los niños parecía presentar un conflicto para escuchar a los demás, por su misma ansiedad de participar y ser escuchado; toma una actitud en donde no solo se le vulnera al niño su derecho a la participación sino que pareciera ser también una situación de no respeto de la docente hacia el niño.</p>

<p>dejarlo al final haciendo comentarios como “ni para que te preguntamos, si ya dijiste todo”, “no es necesario que nos cuentes”, a lo que el niño reaccionó mostrando frustración y llorando para que finalmente lo dejaran contar sus vacaciones.</p>	
<p>Este niño preguntó cuándo sería su turno de medirse la toga; la docente le dijo delante de los demás niños que si ya había hablado con su mamá, puesto que él no se iba a graduar con los demás amigos porque se iba a quedar en transición “¿Tu mamá no te ha dicho? Es que tú no te vas a graduar, tú te quedas aquí en transición conmigo”</p>	<p>Esta situación muestra claramente como las decisiones que toma el docente al interior del aula pueden afectar no solo los derechos del niño, sino también su afectividad y emociones; es aquí donde recae la importancia de una práctica pedagógica pensada y centrada desde la reflexión constante.</p>
<p>La docente de inglés y yo decidimos darle otra organización física al salón para promover el compartir en los niños, a pesar de esto la docente titular terminó cambiándolos nuevamente al esquema de filas</p>	<p>Se puede visualizar como desde aspectos tan básicos y simples como la organización y estructura física del salón, las docentes le envían a los niños la posibilidad o la negación de una democracia basada en la participación.</p>
<p>Desde las demás clases impartidas por la docente titular se continuó con la misma dinámica de trabajar en los libros y repasos en el tablero, procurando terminar algunas páginas del libro que aún se encontraban sin hacer, ya que dichas páginas formaran parte de una carpeta que se entrega como recordatorio del trabajo realizado en transición, afirmando así “hay que terminar todo ese libro, porque yo como mamá comprando ese libro bien caro, para que no hagan nada ahí, me enojaría mucho” “Hay que hacer solo fichas del libro, miremos que falta para ponerlos a hacer eso”</p>	<p>Cuando una práctica pedagógica se centra en los resultados cuantificables y demostrables, deja de lado asuntos que son aún más importantes, tales como los intereses del niño o la manera en que éste está interviniendo en su proceso formativo, deja de lado las oportunidades de construcción conjunta y significativa de conocimiento, así como también, limita las oportunidades de participación de los niños.</p>
<p>La docente de inglés siempre está muy involucrada con los niños, se sienta a comer con ellos, juega con</p>	<p>Este caso muestra claramente dos opuestos, en donde el primero da a entender que la relación democrática que se forma entre docente- estudiante forma parte</p>

<p>ellos. La docente titular se encuentra siempre más retirada de ellos, pero siempre está pendiente cuando los niños le ponen quejas o se acercan a comentarle algo.</p>	<p>fundamental del acto formativo y por ende participativo; en el segundo se entiende que fuera de lo académico y los resultados, el niño no existe.</p>
<p>La docente llevó algunas propuestas relacionadas con la navidad como una carta a Santa, sin embargo, escribió en el tablero la carta en inglés con dibujos y los niños solo la transcribieron en hojas.</p>	<p>Se observa nuevamente un nivel de participación basado en la decoración, donde la docente es quien elige y lleva a cabo la actividad y los niños son meros replicadores de ésta, haciéndola pasar como iniciativa de los niños.</p>
<p>El último día se realizó la entrega de regalos por parte de la docente titular para los niños por “su buen comportamiento” dejando al final a aquellos que ella expresó “no se merecen mucho este regalo, pero igual aquí está”</p>	<p>Nuevamente se encuentran actitudes de la docente en las cuales, pareciera ser que los derechos de los niños se ven vulnerados, en la medida que es ella quien lo decide todo, sin oportunidad si quiera a que los niños puedan opinar diferente.</p>
<p>Desde el primer día, se escucharon de estas docentes frases como “no voy a ser capaz”, “voy a renunciar, no quiero estar aquí”. Frases que se vieron reflejadas en su trato y actitud con los niños.</p>	<p>La práctica pedagógica, desde mi punto de vista, debe partir desde el amor hacía la educación y hacía los demás, pues de lo contrario será una práctica no reflexiva que se limita a transmitir conocimientos y conceptos vacíos, carentes de significado.</p>
<p>La docente pedía a los niños escribir diariamente fecha, tema, y actividad, los cuales a pesar de ser solo tres renglones representaban un reto enorme para los niños. Esto fue impactante para mí, porque ya en la tercera semana de clase todo era totalmente académico para ellos, lloraban y se quedaban atrasados todos los días.</p>	<p>La participación de los niños en estos primeros día del año, se ve totalmente baja, pues todo lo que se hace y se trabaja, es para cumplir con logros y resultados institucionales; en donde vienen de período preescolar de más juego, directamente a un ambiente sumamente académico en donde sus deseos y preferencias no parecen ser tenidas en cuenta.</p>
<p>En el área de ética y sociales se integró la catedra de urbanidad y de la paz, en donde se habló de los acuerdos de convivencia; en este momento se les dio voz a los niños para hablar de lo que para ellos eran estos acuerdos y como éstos podían facilitar las relaciones al interior del aula y del colegio.</p>	<p>En este momento, se dio la oportunidad de un espacio participativo, realmente participativo, en donde los niños guiados por la docente pudieron comentar cuales eran sus opiniones sobre el tema planteado, y entre todos socializarlo y sacar algunas conclusiones.</p>
<p>Está semana comenzó con un quiz de matemáticas sobre los conjuntos,</p>	<p>Este momento se caracterizó por ser uno de los menos participativos en donde los niños parecían no tener</p>

<p>el cual tenía 10 puntos, ante esto los niños se mostraron frustrado ya que la docente les dijo que estaba prohibido hablar, no podían ir al baño o a tomar agua, y además que ella no iba a ir a resolver dudas.</p>	<p>derecho ni a hablar, solo por el hecho de estar en un examen. Esto generó que los niños se sintieran temerosos y reacios a participar en otro tipo de espacios durante estas clases.</p>
<p>se trabajó toda la semana en los libros y en el cuaderno, escribiendo vocabulario, lo que hizo un poco tedioso para los niños y comenzaron a no prestar atención en estas clases, por lo que se tornó complicado el trabajo</p>	<p>Es apenas normal, comprender que la naturaleza del niño es dinámica, creativa e innovadora; al tenerlo sometido a la escritura extensa y de muestra se reducen sus oportunidades de aportar y participar desde su esencia de niño.</p>
<p>La docente colocó a los niños a colorear la cara de un mono; uno de los niños la coloreó de muchos colores y al mostrársela a la docente ella la cogió y se las mostró a los demás niños “Yo nunca he visto un mono de tantos colores, ¿ustedes si?, ¿Cami tú lo has visto así? No no no, así no era” por lo que el niño se fue triste para su puesto y los demás sacaron inmediatamente el color marrón.</p>	<p>Nuevamente se encuentra un caso en donde la participación de aquellos que se atreven a, valga la redundancia, participar se convierte en un motivo disociador entre éste y la docente, por lo que siempre se termina haciendo lo que la docente dice, como ella lo dice y como ella lo quiere. Reduciendo así las oportunidades de participación genuina de los niños.</p>
<p>Las votaciones de elección del gobierno escolar, las cuales se hicieron a través de computadores. A los niños de transición y primero les ayude indicándoles el funcionamiento del formulario para que ellos lo hicieran solos.</p>	<p>Durante este proceso de elecciones, los niños fueron empoderados por los docentes, para elegir a partir de decisiones basadas en la escucha de las diferentes propuestas, así como también se les brindó la posibilidad de realizar por ellos mismos el proceso de votación.</p>
<p>Se anunció el representante elegido por los estudiantes como personero, los niños expresaron sentirse representados por la persona que ganó con frases como “Yo voté por ella”, “Ella era la que quería que ganara”, “Ya quiero que haga lo de los juegos que prometió”</p>	<p>Claramente se puede observar una oportunidad de participación democrática en este momento, en donde los niños no solo fueron tenidos en cuenta como elementos decoradores, sino que realmente se les brindó la información necesaria para que cada uno tomara una decisión a consciencia que le permitiera sentirse a gusto y representado.</p>
<p>Llevando los niños lupas con las cuales salieron del salón a observar los pequeños detalles que componen el medio ambiente cercano al salón, esta actividad les gustó mucho e incentivo el trabajo</p>	<p>Las actividades y propuestas que son pensadas y llevadas a cabo desde la esencia del niño, parecen despertar en ellos el deseo de participar y aportar elementos significativos a su formación; todo esto parte desde una práctica pedagógica reflexiva y centrada en el niño.</p>

<p>en el libro y cuaderno posteriormente.</p>	
<p>Para elegir al niño que se llevaría el cuaderno viajero, la docente titular socializó con el grupo que se entiende por respeto y para los niños que significado tiene este valor, luego de esto, les dio la oportunidad a los niños de opinar acerca de cuáles de sus compañeros, se podrían destacar en este valor.</p>	<p>Nuevamente se puede observar una oportunidad de participación, que si bien está guiada por la docente, son los niños quienes realmente tienen la voz y el voto de decidir, debatir, compartir opiniones, escuchar y respetar al otro, para finalmente llegar a una conclusión con ayuda de la docente.</p>
<p>A diferencia de lo que ocurrió en el grado primero, fue la docente quien eligió cuál de los niños merecía el cuaderno, al final ella solo les comunicó a los niños su decisión.</p>	<p>En oposición al momento anterior, se observa como desde esta postura de la docente, se le niega al niño un espacio que puede ser potencialmente participativo y que puede contribuir a su formación democrática y ciudadana.</p>
<p>“El que no vaya conmigo en el punto X, o no haya terminado para la hora del descanso, se tiene que quedar en el salón terminando”</p>	<p>Es común observar momentos de este tipo, en donde el niño realiza las actividades o participa en ellas de manera reglamentaria, es decir, porque “lo tiene que hacer”. Lo que se reduce a una manipulación de la participación.</p>
<p>Se comenzó a jugar con trabalenguas y rimas a través de canciones, lo cual fue divertido para los niños, pues ellos mismos se las inventaban o buscaban en sus casas adivinanzas y trabalenguas para compartirlas con sus compañeros, a esto se le sumó el hecho que la docente titular les diera el espacio y el poder total de sus clases para que ellos compartieran este material que llevaban.</p>	<p>En este momento se pueden ver varias oportunidades de participación democrática, en la medida que al presentar un tema que está contemplado dentro de los logros e indicadores de una asignatura, y que por ende es obligatorio para los niños; pueden surgir estrategias que permitan a los niños ser ellos quienes guíen estos temas sin siquiera ser conscientes de ello.</p>
<p>Se mostraron participativos opinando sobre aquellas cosas que esperaban de la clase y aquellas que les gustaría hacer “Quiero hacer slime”, “¿Cuándo vamos a hacer slime?”, “Profe, ¿podemos hacer un barquito?”.</p>	<p>Todos aquellos momentos donde los niños se muestran motivados y deseosos de participar tienen que ser seguidos por un docente cuya práctica pedagógica esté centrada en la formación en conjunto con el niño, en donde el niño tenga voz y voto, y sea reflexiva e inclusiva.</p>
<p>Algo a lo que los niños se mostraron receptivos fue el “modo competitivo” de la dinámica de estas olimpiadas, pues ellos mismos</p>	<p>Se puede evidenciar una oportunidad en donde los niños se empoderan de una actividad y se muestran deseosos de participar, en la medida que la docente les brinda ese espacio participativo en donde ellos pueden ser</p>

<p>hacían de participantes y de jueces, vigilando el cumplimiento de las normas.</p>	<p>realmente los guías de su propia formación.</p>
<p>La canción que se interpretará fue escogida por la docente y reproducida toda la semana con la intención que los niños la aprendieran por memoria, lo cual sucedió. Debido a que la canción tenía una parte dramatizada, se escogieron los niños que harían esta parte</p>	<p>Se puede observar otro momento donde la participación a manera de manipulación o decoración cobran importancia, en la medida que se les presenta a los niños algo obligatorio que deben hacer, sin tener muy en cuenta sus deseos e intereses.</p>
<p>El acto cívico del día del idioma, en el cual hubo un acto de cada uno de los grupos desde segundo, por lo que los niños de primero comentaban constantemente “¿Cuándo nos toca a nosotros?”, “¿nosotros no vamos a hacer nada?”, “que aburrido”, “¿por qué nosotros no?”, a lo que se les respondió que a partir de segundo se participaba en este tipo de actos en el colegio</p>	<p>Desde las estrategias democráticas institucionales se puede observar como los más pequeños, en varias ocasiones solo sirven de “decoración” para los actos y para las diferentes actividades, pues no son realmente tenidos en cuenta para la realización de éstas.</p>
<p>El día martes en transición pude observar como éstos niños se mostraban motivados a ensayar su canción y el sentimiento con el que la cantaban, llegando incluso algunos a llorar afirmando “es que amo mucho a mi mamá”, tanto así que personalmente lloré con ellos, pero al mirar a la docente titular, ésta hacía gestos de desagrado hacía los niños, afirmando luego no conmovirse “con esas bobadas”.</p>	<p>Se puede evidenciar como un momento de participación que inició como manipulación o decoración, se transforma rápidamente en un momento participativo que fue iniciado por el adulto pero que los niños se apropiaron de él y se sienten realmente comprometidos a participar en él. Sin embargo, se observa una actitud docente poco interesada por los intereses, sentimientos y deseos de los niños.</p>
<p>Los niños se mostraron mucho más receptivos a ensayar después de que la docente les indicara que “su comportamiento es el regalo para su mamá, vamos a ver qué clase de regalo le van a dar”</p>	<p>Se puede ver como se encuentra la participación infantil, en el nivel más bajo de la escalera, la manipulación, en la medida que los niños son lo de menos allí, pues lo realmente importante es la estética de cómo se verá el acto.</p>
<p>Se comenzó a hacer un regalo para esta fecha, el cual consistía en una eco-bolsa “pintada por los niños” sin embargo a la hora de comenzar,</p>	<p>Nuevamente se evidencia una participación infantil basada en la manipulación, en donde los niños parecieran ser usados para realizar lo pensado por los adultos, y finalmente haciendo pasar el resultado como</p>

<p>la coordinadora del colegio expresó que tenía que ser un diseño con las manos de los niños estampadas, así pues, la docente titular y yo encontramos algunos diseños variados para que los niños escogieran cual era más de su agrado. Sin embargo cuando ya habíamos realizado 5 bolsas, la coordinadora nos dijo “estamos desperdiciando ideas y recursos para una sola cosa, no es uniforme y no me parece que quede bien, mejor todos hacen un ramillete de flores donde las flores sean sus manos”. Lo que se redujo a colocar las manos de los niños con los colores que ellos elegían sobre la bolsa, y haciendo los tallos y demás decoraciones la docente titular y yo</p>	<p>un elemento pensado y realizado por los niños.</p>
<p>Inició el día lunes con el fomento de valor, el cual cambió de ser el respeto al servicio, dado esto se hizo una reflexión general sobre la importancia de este valor en la sana convivencia y entre todos los niños de primero se eligió al compañero que según ellos ha sido el más servicial “porque siempre nos ayuda”, “cuando necesito glue stick, el me lo presta”, “él me desatrasa cuando me quedo atrasado”, “es muy buen amigo porque juega con todos”, “nos hace máscaras de papel”, “cuando la profe pide ayuda, él llega siempre de primero”</p>	<p>Se identifica una situación que genera oportunidades de participación democrática genuina en donde los niños son consultados y tenidos en cuenta para llegar a las conclusiones, y son las opiniones de éstos las que forman parte de las decisiones finales.</p>
<p>En contraste con lo vivido en transición en donde la docente no solo no entregó el cuaderno por el mérito de cumplir con el valor, sino que también lo dejó claro frente a todos, “este cuaderno viajero se va a ir en esta oportunidad para la casa de este amigo... Pero no te confundas, se va contigo precisamente porque tú no eres</p>	<p>En oposición con lo anterior, se puede observar una actitud de la docente, en la cual más que oportunidad de participación, pareciera ser una completa vulneración de este derecho, en la medida que hace parecer un acto como una oportunidad motivadora o de llamado a la participación para uno de los estudiantes, pero realmente se trata de una situación en donde vulnera los sentimientos del niño.</p>

nada servicial, porque necesitas aprender a serlo”
--

Apéndice I

Ficha de cotejo para la interpretación de las transformaciones en la participación infantil

Niveles de participación según Roger Hart	Descripción de aspectos a evaluar	Opciones		
		Se observa	Se observa parcialmente	No se observa
Manipulación	Se presentan actitudes adulto céntricas en donde el docente es quién tiene la última palabra.			
	Los niños hacen y dicen cosas a modo de repetición de lo que el docente hace			
	El docente indica constantemente a los niños que hacer, decir o escribir.			
Decoración	Los niños son utilizados constantemente para llevar a cabo manualidades y actividades sin ser informados.			
	Los niños participan en actos institucionales sin ser informados ni consultados.			
	Los docentes indican constantemente que hacer en actividades o terminan haciendo ellos gran parte del trabajo, haciéndolo pasar como trabajo de clase del niño.			
Participación simbólica	Para actos institucionales se selecciona a los niños a criterio del docente por sus habilidades.			
	Los docentes se muestran más predilectos hacia algunos niños por sus habilidades.			
	En actos y eventos donde se tengan que evidenciar procesos, aprendizajes y oratoria siempre son designados como representantes aquellos niños que reproducen lo que se les dice.			
	Se pide constantemente a los niños que reciten o muestren actividades y cosas específicas en			

	presencia de algunas personas como directivos o agentes externos.			
Asignados pero informados	Se les informa a los niños los contenidos de la clase antes de iniciarla.			
	Se les brinda información a los niños sobre las actividades institucionales propuestas.			
	Son informados acerca de acontecimientos importantes en la institución.			
	En actos cívicos que requieren presentaciones de los niños, son informados acerca de estas situaciones.			
	Se les informa sobre consecuencias de algunas acciones en el interior de la institución.			
Consultados e informados	Los docentes muestran una actitud abierta hacia las recomendaciones de los niños para las diferentes asignaturas.			
	Se generan debates en donde siendo el docente el mediador, las opiniones de los niños son escuchadas.			
	Se hacen acuerdos y consensos en donde los niños opinan y el docente elige aquellos que considera adecuados.			
	Los niños acuden constantemente a los docentes para que éstos los ayuden a resolver problemas interpersonales.			
	Los niños se muestran cómodos expresando inconformidades, esperando respuesta de un docente.			
Iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños	Los docentes muestran una actitud de respeto por los niños y sus opiniones.			
	Las planeaciones y propuestas metodológicas son pensadas para los niños.			
	Los docentes emprenden acciones que comparten con los niños a través del dialogo y que generan la apertura de éstos últimos a opinar.			

	Los docentes les brindan herramientas asertivas a los niños para la resolución de sus problemas interpersonales sin la mediación directa del adulto.			
	Las tareas del salón de clases son repartidas de manera equitativa, dando la oportunidad a todos los niños de realizarlas.			
	Existen oportunidades por igual para todos los niños de ser representantes en un acto cívico o en las diferentes actividades de la institución.			
Iniciada y dirigida por los niños	Los niños se muestran propositivos tanto en ideas como en la ejecución de éstas.			
	Se identifica el liderazgo de los niños a través del dialogo entre pares.			
	Las relaciones interpersonales de los niños se basan en la escucha y el respeto por el otro.			
	Las ideas que proponen los niños ayudan a mejorar la convivencia y la toma de decisiones.			
	Los niños se muestran motivados a llevar a cabo actividades propuestas por ellos tanto fuera como dentro del salón.			
	La convivencia se basa en decisiones de mutuo acuerdo entre los niños.			
Iniciada por los niños, decisiones compartidas con los adultos	Los niños utilizan el diálogo como herramienta para gestionar actividades propuestas por ellos.			
	Los niños se muestran alegres al comunicar con los docentes las decisiones que toman.			
	Los niños expresan ver a los docentes como un guía que puede ayudarlos a realizar y materializar sus ideas.			
	Los niños comparten tanto con pares como con docentes sus ideas, sueños y deseos.			

Apéndice J

Matriz de triangulación

Matriz de triangulación

Categoría	Subcategorías	Diarios de campo y observación participante	Entrevista	Técnica interactiva (colcha de retazos)	Implementación de prácticas pedagógicas (planeaciones)	Referentes teóricos	Conclusiones
La participación infantil a través de las prácticas pedagógicas	Participación	Antes					
		Durante					
		Después					
	Prácticas pedagógicas	Antes					
		Durante					
		Después					