

**Una Experiencia Pedagógica para Promover el Derecho a la Participación Infantil
con niños y niñas preescolares, docentes y familias de la Escuela Rafael Moya Murillo**

Tesis presentada en la
División de Educación Básica
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Universidad Nacional

Para optar por el grado de Licenciatura en
Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar

Kimberly Paola Carmona Lobo
Hillary María Cordero Castro

Octubre, 2019

**Una Experiencia Pedagógica para Promover el Derecho a la Participación Infantil
con niños y niñas preescolares, docentes y familias de la Escuela Rafael Moya Murillo**

Tesis presentada en la
División de Educación Básica
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Universidad Nacional

Para optar por el grado de Licenciatura en
Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar

Kimberly Paola Carmona Lobo
Hillary María Cordero Castro

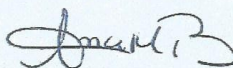
Octubre, 2019

**Una Experiencia Pedagógica para Promover el Derecho a la Participación Infantil
con niños y niñas preescolares, docentes y familias de la Escuela Rafael Moya Murillo**

Kimberly Paola Carmona Lobo
Hillary María Cordero Castro

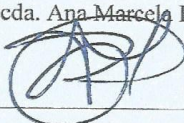
APROBADO POR:

Tutora del TFG



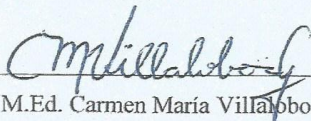
Licda. Ana Marcela Benavides Chaves

Lector



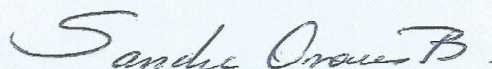
Dr. Ronald Rivera Alfaro

Lectora



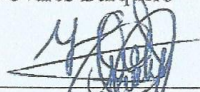
M.Ed. Carmen María Villalobos González

Decana CIDE



M.Sc. Sandra Ovarés Barquero

Directora de la División de Educación Básica



M.Ed. Heidy León Arce

Dedicatorias

Dedicamos este trabajo final de graduación a la niñez de todo el mundo, porque es ella la que nos motiva cotidianamente a pensar y repensar en los retos, que como docentes y seres humanos tenemos de garantizar el cumplimiento de sus derechos. En el caso específico de esta investigación, nos centraremos en la edad preescolar, especialización que hemos elegido en el área pedagógica y de la que hoy nos sentimos aún más convencidas de la importancia de estos primeros años en el desarrollo de conocimientos, procedimientos, valores y actitudes.

Este trabajo ha sido posible como un proceso desde que iniciamos nuestra carrera en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar; de ahí, que todo el personal académico, administrativo y directivo, tiene méritos que no podemos dejar de mencionar. Hoy comprendemos que los procesos socioeducativos se construyen en la convivencia y coevolucionan gracias al esfuerzo de muchas personas.

También, dedicamos esta investigación a nuestros familiares. Principalmente a nuestros padres, quienes han sido pilar fundamental en nuestras vidas, brindándonos su cariño, tiempo, apoyo, escucha y cuidado para poder llegar hasta donde nos encontramos ahora. Reconocemos que ambos siguen siendo luz inspiradora y a ellos dedicamos nuestros triunfos.

Agradecimientos

Agradecemos primeramente a Dios, por darnos a cada una de nosotras conocimientos, saberes, procedimientos, actitudes y valores diferentes para el trabajo amoroso y entregado con niños y niñas preescolares; por darnos la oportunidad de vivenciar este proceso formativo desde que iniciamos nuestra carrera en pedagogía. Y en esta etapa de investigación, retomamos el esfuerzo de la Universidad Nacional por ofrecernos una visión humanística que nos permitió y permite valorar este trabajo final de graduación, como un proceso de fortalecimiento de nuestro ser profesional, personal y social.

De manera especial valoramos el papel de las personas participantes en el proceso investigativo, quienes de forma explícita e implícita, nos permitieron avanzar en nuestra investigación. Resaltamos el papel de las docentes y de las familias que apoyaron este proceso de coaprendizaje, al brindarnos su apertura, confianza, tiempo y colaboración, fortaleciéndonos para continuar en momentos cruciales, para interrogarnos, detenernos, retroceder, avanzar, volver a pensar y repensar, aprender y desaprender. Ese aprendizaje de vida lo llevamos latente, porque estamos convencidas que es posible generar cambios socioeducativos que impacten en el presente y futuro de nuestras sociedades, si se permite y promueve el diálogo y la participación auténtica de todos los ciudadanos y las ciudadanas que cohabitamos en diversos contextos. Sobre todo, permitirle en los niños y en las niñas preescolares, quienes con su inteligencia genial, hemos aprendido a valorar la riqueza de su participación.

Se extiende nuestro profundo agradecimiento a nuestros esposos, ya que sin la paciencia, el amor y el apoyo de ellos en todas las áreas de nuestras vidas, no hubiéramos podido realizar este trabajo de investigación. Asimismo, reconocemos que el ejercicio de escucharnos, compartir y apoyarnos como investigadoras y colegas, han sido cualidades inherentes para que este trabajo pudiese llegar a su culminación.

Indiscutiblemente gracias infinitas por el apoyo brindado de nuestra tutora, a los lectores que no dudaron en apoyarnos desde que les planteamos nuestro deseo y necesidad. Valoramos su trabajo comprometido y ético, ya que sabemos que este es un proceso de profundo compromiso y amor por los procesos investigativos. Gracias: Ileana Castillo Cedeño por habernos acompañado en el proceso, al igual que a Pablo Chaverri Chaves por sus aportes; así también a Marcela tutora, Ronald y Carmen lectores.

Estamos profundamente agradecidas con el Centro de Investigación y Docencia en Educación, que nos formó profesionalmente. Los diversos cursos universitarios, permitieron que fuéramos reencontrando el sentido y la importancia de la Pedagogía como ciencia que estudia la educación, para transformarla y realizar procesos pedagógicos con sentido holístico. Gracias por hacernos comprender que esta es una aventura de profundo respeto, amor y entrega.

Resumen

Carmona, K. P. y Cordero, H. M. (2019). *Una Experiencia Pedagógica para Promover el Derecho a la Participación Infantil con niños y niñas preescolares, docentes y familias de la Escuela Rafael Moya Murillo*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

La presente investigación tiene como objetivo promover el derecho a la participación infantil; en la misma participaron, durante el año 2018, dos grupos preescolares, uno en el Ciclo de Materno Infantil grupo Interactivo II y el otro en el Ciclo de Transición de la Escuela Rafael Moya Murillo, las dos docentes guías y las familias que se unieron a la investigación. Se constituye una experiencia pedagógica, en la que metodológicamente se ha desarrollado la investigación-acción, correspondiente con un enfoque cualitativo y un paradigma sociocrítico, esto debido a la cercanía con las poblaciones, el aprendizaje social y la consideración de la acción significativa de todos los y las participantes. Para el logro de los propósitos de la investigación, se realizaron: estrategias pedagógicas en el ejercicio del derecho a la participación con la población infantil y estrategias de acompañamiento pedagógico como talleres con las docentes y retos semanales con las familias vía Whatsapp. Se utilizaron diferentes instrumentos y técnicas de investigación: entrevistas semiestructuradas, conversatorios, encuestas, observaciones participantes y grupos focales, los cuales requirieron una organización exhaustiva para su categorización, que permitieron un análisis interactivo a partir del proceso de triangulación. Los principales hallazgos indican que hay una cultura institucional fuertemente arraigada en un paradigma tradicionalista con una visión adultocéntrica, que invisibiliza la participación auténtica de los niños y de las niñas preescolares. El discurso en el aula evidencia que el proceso educativo atiende a la formación de personas para una sociedad con una ideología de control social. Los patrones de crianza de las familias denotan una reproducción del sistema de poder. No obstante, existen adultos con pensamientos reflexivos en torno a la participación de la niñez y en su praxis pertinente en la cotidianidad a partir de miradas introspectivas en relación a su accionar. Se revela la capacidad existente e innata del niño y la niña en el ejercicio de su participación genuina.

Palabras claves. Derechos, Participación infantil, Educación.

Tabla de contenido

	i
Página de firmas	ii
Dedicatorias	iii
Agradecimientos	iv
Resumen	vi
Tabla de contenido	vii
Índice de figuras	xi
Índice de recuadros	xii
Lista de abreviaturas	xviii
Capítulo I	
Introducción	1
Tema	2
Justificación	10
Problematización	20
Primera lectura del contexto: la problemática de esta investigación	23
Pregunta de investigación	36
Antecedentes	36
Objetivos	50
Capítulo II	
Marco referencial	52
De los Derechos Humanos al reconocimiento de los derechos de la niñez	52
El niño y la niña como sujetos de derechos	54
El Derecho a la Participación Infantil	58
Autonomía Progresiva	66
Interés Superior del niño y la niña	68
La responsabilidad de todos en la participación infantil como derecho	70
El derecho a la participación infantil en el ambiente familiar	76
El derecho a la participación del niño y la niña en el ambiente pedagógico	80

Capítulo III

Marco metodológico	91
Paradigma y enfoque metodológico	91
Método de investigación	95
Participantes de la investigación	102
Estrategia metodológica	105
Técnicas e instrumentos utilizados en la investigación	111
Categorías de análisis	114
Consideraciones éticas	120

Capítulo IV

Análisis e interpretación de resultados	123
A) Experiencia pedagógica	123
Estrategias pedagógicas con los niños y las niñas	125
Estrategias de acompañamiento pedagógico con los adultos	132
B) Derecho a la Participación Infantil	134
Concepciones de participación infantil	134
Momentos y espacios de la participación infantil	139
Importancia en el abordaje del derecho a la participación infantil	142
Acciones participativas en los contextos participantes	144
Barreras para la participación infantil	147
Ejercicio de la participación infantil en las aulas preescolares participantes	154
C) Autonomía Progresiva	173
Resolución de conflictos en torno a la autonomía del niño y la niña	180
Autonomía progresiva desde la toma de decisiones del niño y la niña	185
La ayuda adulta necesaria para la progresividad de la autonomía	189
Beneficios de la autonomía progresiva	192
Barreras de la autonomía progresiva	192
D) Escucha atenta	199
Momentos y espacios de la escucha atenta	199
Importancia de la escucha atenta	202

Expresiones de los niños y de las niñas sobre la escucha atenta	207
Barreras para la escucha atenta	208
E) Concepto de niñez	217
Pensamiento de lo que hace un niño y una niña	217
Características atribuidas a los niños y a las niñas	219
Necesidades de los niños y de las niñas	221
F) Papel de las personas adultas	224
Papel de la familia	224
Papel del docente	237
Valoración de la experiencia pedagógica desde la percepción y recomendaciones de los y las participantes de esta investigación	258
Recomendaciones de las poblaciones coparticipantes	263
Capítulo V	
Conclusiones	267
Recomendaciones	273
Referencias	277
Apéndices	285
<i>Apéndice A: Observación participante</i>	285
<i>Apéndice B: Conversatorio con los niños y las niñas</i>	286
<i>Apéndice C: Entrevista semiestructurada a docentes</i>	287
<i>Apéndice D: Encuesta a familias</i>	288
<i>Apéndice E: Reto 1</i>	290
<i>Apéndice F: Reto 2</i>	291
<i>Apéndice G: Reto 3</i>	292
<i>Apéndice H: Reto 4</i>	293
<i>Apéndice I: Reto 5</i>	294
<i>Apéndice J: Reto 6</i>	295
<i>Apéndice K: Ruta metodológica de los talleres con docentes</i>	296
<i>Apéndice L: Grupos focales con niños y niñas</i>	297
<i>Apéndice M: Talleres con docentes</i>	298
<i>Apéndice N: Evidencia Reto 1</i>	303

<i>Apéndice Ñ: Evidencia Reto 2</i>	304
<i>Apéndice O: Evidencia Reto 3</i>	305
<i>Apéndice P: Evidencia Reto 4</i>	306
<i>Apéndice Q: Encuesta a las familias sobre la escucha atenta</i>	307
<i>Apéndice R: Entrevista semiestructurada a estudiantes</i>	308
<i>Apéndice S: Carta para solicitud de ingreso a institución</i>	309
<i>Apéndice T: Comunicado a las familias</i>	310
<i>Apéndice U: Consentimiento informado de las familias</i>	311
<i>Apéndice V: Imagen de familia democrática</i>	312
<i>Apéndice W: Preguntas a las familias para la valoración de la experiencia pedagógica</i>	313
<i>Apéndice X: Preguntas a las docentes para la valoración de la experiencia pedagógica</i>	314

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Escalera de la participación, Hart (1992). Tomada de I Ricart, Bonetti y Antagaveytia (2006).	61
<i>Figura 2.</i> Espiral del ciclo de la investigación-acción. Latorre, 2005.	98
<i>Figura 3.</i> Esquema de la categoría de la Experiencia Pedagógica.	115
<i>Figura 4.</i> Esquema de la categoría del Derecho a la Participación Infantil.	116
<i>Figura 5.</i> Esquema de la categoría de Autonomía Progresiva.	117
<i>Figura 6.</i> Esquema de la categoría de Escucha Atenta.	118
<i>Figura 7.</i> Esquema de la categoría de Concepto de niñez.	119
<i>Figura 8.</i> Esquema de la categoría del Papel de las personas adultas.	120
<i>Figura 9.</i> Prácticas participativas de las investigadoras.	125
<i>Figura 10.</i> Importancia atribuida por las familias en la escucha atenta hacia los niños y las niñas.	206
<i>Figura 11.</i> Participación de las familias en torno al cumplimiento de los retos.	225

Índice de recuadros

Recuadro 1	127
Recuadro 2	130
Recuadro 3	133
Recuadro 4	136
Recuadro 5	136
Recuadro 6	137
Recuadro 7	138
Recuadro 8	138
Recuadro 9	140
Recuadro 10	145
Recuadro 11	150
Recuadro 12	151
Recuadro 13	154
Recuadro 14	155
Recuadro 15	157

Recuadro 16	157
Recuadro 17	158
Recuadro 18	159
Recuadro 19	160
Recuadro 20	161
Recuadro 21	162
Recuadro 22	162
Recuadro 23	163
Recuadro 24	164
Recuadro 25	165
Recuadro 26	166
Recuadro 27	169
Recuadro 28	170
Recuadro 29	170
Recuadro 30	171
Recuadro 31	172

Recuadro 32	173
Recuadro 33	175
Recuadro 34	177
Recuadro 35	179
Recuadro 36	179
Recuadro 37	180
Recuadro 38	182
Recuadro 39	183
Recuadro 40	184
Recuadro 41	188
Recuadro 42	189
Recuadro 43	189
Recuadro 44	192
Recuadro 45	192
Recuadro 46	194
Recuadro 47	195

Recuadro 48	196
Recuadro 49	199
Recuadro 50	201
Recuadro 51	202
Recuadro 52	203
Recuadro 53	204
Recuadro 54	208
Recuadro 55	209
Recuadro 56	210
Recuadro 57	211
Recuadro 58	211
Recuadro 59	213
Recuadro 60	219
Recuadro 61	220
Recuadro 62	222
Recuadro 63	229

Recuadro 64	230
Recuadro 65	231
Recuadro 66	232
Recuadro 67	233
Recuadro 68	234
Recuadro 69	236
Recuadro 70	239
Recuadro 71	239
Recuadro 72	240
Recuadro 73	241
Recuadro 74	242
Recuadro 75	244
Recuadro 76	247
Recuadro 77	248
Recuadro 78	250
Recuadro 79	251

Recuadro 80	255
Recuadro 81	256
Recuadro 82	257
Recuadro 83	263

Lista de abreviaturas

CDN: Convención sobre los Derechos del Niño

CNA: Código de la Niñez y Adolescencia

CNNA: Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia

DD. HH: Derechos Humanos

EDNA: Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia

MEP: Ministerio de Educación Pública

M: Grupo de Materno Infantil

PANI: Patronato Nacional de la Infancia

PNNA: Política Nacional de la Niñez y Adolescencia

T: Grupo de Transición

UCR: Universidad de Costa Rica

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Capítulo I

Introducción

El presente trabajo final de graduación es una investigación que se inscribe en la modalidad de tesis y que lleva por nombre: **Una Experiencia Pedagógica para Promover el Derecho a la Participación Infantil con niños y niñas preescolares, docentes y familias de la Escuela Rafael Moya Murillo**, desarrollada durante el año 2018 (abril-diciembre). Se realiza en la Escuela Rafael Moya Murillo, ubicada en la provincia de Heredia, con dos grupos de preescolar, uno en el Ciclo de Materno Infantil grupo Interactivo II y el otro en el Ciclo de Transición, para un total de 45 estudiantes, las dos docentes guías de ambos grupos preescolares y 31 familias participantes correspondientes a los dos grupos. La investigación enfatiza en el reconocimiento y ejercicio de este derecho de los niños y las niñas en edad preescolar, a quienes se les garantiza y promueve el mismo de forma activa para sus vidas cotidianas, interviniendo en las aulas y con las familias para la sensibilización del cumplimiento de la participación infantil.

Primeramente, se indaga cómo es el abordaje del derecho a la participación infantil en el ambiente pedagógico y en el ambiente familiar, y así, posteriormente, llevar a cabo una experiencia pedagógica, percibida como el conjunto de acciones pedagógicas para mejorar e indagar una situación problema. Y en la promoción del derecho, se plantean estrategias pedagógicas entendidas como medios y recursos ajustados a las necesidades e intereses de la población infantil. Las mismas tienen una clara intencionalidad desde la participación infantil, en estrecha relación con el conocimiento de los principios motivacionales de los niños y de las niñas en edad preescolar, sus características, conocimientos previos, intereses, expresiones y gustos, todos éstos en virtud de la debida consideración para su planificación y ejecución. Se incluyen estrategias de acompañamiento pedagógico comprendidas como aquellas actividades que buscan evocar la reflexión y sensibilización para mejorar las praxis de la población adulta, docentes y familias, en torno a su papel e importancia en el ejercicio del derecho a la participación del niño y la niña en sus contextos inmediatos. De ahí, la visualización de los beneficios que genera esta validación en el desarrollo integral de la niñez y su importancia, en el espacio pedagógico y en el espacio familiar.

Es a partir de la recopilación de datos y las observaciones participantes en estos espacios, que queda en evidencia una participación de primer nivel o mandataria en la población infantil,

como resultado de un primer acercamiento en el contexto de la investigación. Por ello, nace la iniciativa y el interés de la presente investigación, en el reconocimiento del derecho a la participación del niño y la niña, donde se prioriza una participación auténtica entendida desde su verdadera práctica en términos de la consideración de las opiniones de ellos y ellas, la escucha atenta, la potenciación de la autonomía progresiva, espacios de toma de decisiones, diálogo y democracia; añadiendo el conocimiento de la realidad que vive la niñez, en el abordaje de este derecho en dichos espacios.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y método de investigación-acción, de manera que, con el propósito de optimizar en la situación problema, se lleva a cabo todo un proceso de observación, reflexión, planificación de estrategias y acciones para promover el derecho a la participación de los y las preescolares. Esto, desde un principio pedagógico crítico y metodológico, que media en función de transformar la realidad y generar reflexión en la dinámica, tanto del contexto educativo como del contexto familiar; respondiendo también al paradigma sociocrítico de este proceso investigativo.

Mediante este trabajo, se busca la sensibilización de las docentes y familiares de los niños y de las niñas de los dos grupos participantes, sobre el conocimiento, la importancia y el ejercicio del derecho a la participación infantil de una manera genuina. Desde luego, se pretende que se asuma este derecho en los contextos participantes, para lo cual, se desarrollan los espacios y estrategias que permitan comprender la relevancia de la participación en la cotidianidad; y claramente la vivencia de los niños y las niñas sobre este derecho, puesto que son a quienes van dirigidos los beneficios que se alcancen con la presente investigación. Y partiendo de aquí, se explica y se describe este tema investigativo.

Tema

La participación es un derecho fundamental adquirido por la niñez, estipulado como uno de los principios rectores en la creación de los artículos que conforman la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). El Patronato Nacional de la Infancia (PANI) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2009) manifiestan que la participación infantil es:

El derecho de opinar, el de ser escuchadas y tomadas en cuenta sobre cualquier situación que las afecte, para lo cual deberán adoptarse los espacios, mecanismos y procedimientos accesibles. Asimismo, en virtud del ejercicio de este derecho, los niños, niñas... deberán ser considerados, atendiendo sus diferencias etarias y el principio de autonomía progresiva, en los programas y proyectos que les afecten en su vida, la participación de las personas menores de edad debe orientar a las autoridades sobre las metas y los procedimientos más adecuados para satisfacer sus propias necesidades. Se realizarán acciones y proyectos que favorezcan su protagonismo en el ejercicio de su ciudadanía en el ámbito familiar, escolar, comunitario y social. (pp. 62-63)

De ahí, que la participación infantil considera el derecho a ser escuchados, lo que demanda el ejercicio de la escucha atenta hacia los niños y las niñas; referido en la observación número 12 de las Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño de la CDN (UNICEF, 2014). Además de la debida consideración de los mismos en la toma de decisiones en asuntos que les conciernen. Por lo que este derecho también contempla la autonomía progresiva como su principio fundamental, éste en relación a las acciones realizadas de los niños y de las niñas por sí mismos y la responsabilidad adjunta, tanto en acciones cotidianas como en el ejercicio de sus derechos paulatinamente. Ambas competencias se fortalecen de manera paralela, otorgándoles las bases necesarias para ejercer y vivenciar a cabalidad sus derechos. “La persona autónoma parte de un mayor autoconocimiento que le permite discriminar sus habilidades y destrezas, para impactar en su propia vida y en la de los demás constructivamente” (González, 2012, p. 15).

Desde una visión holística, se consideran los beneficios del derecho a la participación infantil, al enfocarse en escuchar al niño y la niña y tomar en cuenta su protagonismo en asuntos que les compete, esto permitirá que los mismos puedan sentirse parte de su propio ambiente y del proceso socioeducativo. A partir de esto, se pueden incrementar sus capacidades intelectuales, sociales, emocionales, culturales, sus habilidades, su propia aceptación y empatía hacia los otros; donde se sientan aceptados y vinculados por medio de las interacciones con los demás.

De esta misma manera Osorio (2003) refiere a que:

La participación permite el desarrollo de capacidades y responsabilidad social, dado que no solamente permite que el niño tenga derecho a expresarse sino que lo capacita para que descubran el derecho de los otros a tener sus propias formas de expresión, al involucrarlos en proyectos reales, el diálogo y la negociación con otros jóvenes y adultos, posibilitan la construcción conjunta y el desarrollo de habilidades de cooperación social que generan importantes efectos colaterales en el proceso de crecimiento del niño. (p. 7)

Al visualizar los beneficios de la participación en la vida de los niños y de las niñas, es que se realiza la experiencia pedagógica de esta investigación, promoviendo espacios participativos en el contexto pedagógico y familiar, donde los y las preescolares sean partícipes y protagonistas activos y gocen de una participación infantil real, por medio de estrategias pedagógicas. Se incluye, además, el acompañamiento pedagógico a los adultos involucrados, que implica la consideración y apertura de los mismos, en sus contextos, para el efectivo cumplimiento del derecho.

En la exploración del tema, surgen primeramente algunas posibles causas que provocan el incumplimiento del derecho a la participación del niño y la niña, éstas a partir de experiencias y conocimientos previos de las estudiantes investigadoras y de aportes de investigaciones por parte de González (2012) y Ríos y Carmiol (2014). Se mencionan las siguientes: los patrones de crianza autoritarios, relaciones verticales, el desconocimiento del desarrollo infantil en torno a características y habilidades de lo que pueden realizar las personas menores de edad, mirada adultocéntrica en relación al nivel maduracional cognitivo de ellos y ellas, la concepción adultocéntrica de lo que significa “niño”, la resistencia al cambio de pensamiento de los adultos en cuanto a la participación e involucramiento de la primera infancia en asuntos que les conciernen, la consideración de la niñez como “preciudadanos” y el uso del modelo pedagógico tradicional. Por ello, el abordaje de la presente investigación se hace desde diferentes ámbitos.

La participación infantil se ve disminuida por la invisibilización del niño y la niña en sus ambientes

En el ámbito pedagógico, la educación se concibe como una herramienta crucial, que debe impulsar el ejercicio de la participación infantil en los procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad; en cuanto a que los conocimientos ya adquiridos por la población infantil se consideren y se rescaten en procedimientos y acciones pedagógicas, permeados por actitudes y

valores que aseguren experiencias de aprendizaje significativas. De ahí, la pertinencia del quehacer docente en la búsqueda o planificación constante de estrategias multisensoriales e integrales que respondan a las capacidades de sus estudiantes, y así, potenciarlas; esto impulsado desde la participación activa en el desarrollo de los contenidos curriculares para el logro de aprendizajes sustanciales en las dimensiones o áreas del desarrollo de la niñez. Dichos procesos de enseñanza y aprendizaje deben darse a partir y en consideración de las opiniones de la población preescolar, sus gustos, intereses y necesidades, como bien se encuentra establecido en el Programa de Estudio de Educación Preescolar del Ministerio de Educación Pública.

No obstante, se ha detectado por medio de las observaciones participantes realizadas en el campo, que la participación de los niños y de las niñas en este ambiente es de tipo utilitaria y es pasiva. Las estrategias pedagógicas adquieren poca significatividad, en las que no se visualiza el derecho a la participación y menos de manera activa por parte del cognoscente, la poca o ausencia de lúdica y dinamismo que motive al niño y la niña a participar. Asimismo, se visualiza dentro de las aulas preescolares el predominio de la enseñanza vertical, una posición hegemónica del proceso de enseñanza y aprendizaje donde el y la estudiante está sujeto a los saberes del docente. Esto sucede en muchos otros casos observados, a raíz de visitas realizadas por las investigadoras a diferentes aulas preescolares desde años atrás. La guía conceptual: Tema 1 Unidad I, Representaciones sociales sobre infancia (s. f.) manifiesta que:

En efecto, antes de la promulgación de la CDN existía en el universo legal una definición general del niño como objeto de tutela de parte del Estado y un conjunto de sentidos comunes en el mundo doméstico que tildaban al niño como un sujeto prescindible, vacío, peligroso e incapaz. Ahora, a sus veinte años, con todo y percepciones se mantienen vivas, tanto a nivel mental como práctico en la educación, la crianza y en las resistencias estatales por validar sus atributos jurídicos. (párr. 3)

El ámbito familiar es considerado oportuno, para efectos de la presente investigación, debido a la importante influencia que tiene en el desarrollo de los niños y de las niñas, al constituirse este espacio y su dinámica como el principal promotor de las primeras experiencias e interacciones para el desarrollo integral de los mismos. Según Ríos y Carmiol (2014) “el involucramiento familiar es un componente esencial en el sistema de aprendizaje, pues plantea

un conjunto integrado de recursos que apoyan el aprendizaje y el desarrollo de los niños” (p. 14). Por ello es necesario reconocer la importancia de la familia y su inserción activa en los procesos socioeducativos. Y en concordancia, el conocimiento por parte de los adultos en el ejercicio y cumplimiento del derecho a la participación infantil.

El padre, madre o encargado, al ser el responsable del niño y la niña, se encuentra en el deber de garantizar condiciones adecuadas para su crecimiento y decide por él y ella, esto debido a que su desarrollo lingüístico, físico y cognitivo es paulatino según su edad. A causa de lo anterior, muchas veces la niñez se subestima, y la familia por ser el primer agente educador, llega en ocasiones, a privarlos e incluso incumplir sus derechos. Es una cuestión de relaciones de poder, de hegemonía, donde los mayores tienen el mandato absoluto, guiando la educación desde una relación vertical en el hogar, a partir de su currículo oculto, involucrando experiencias personales favorables y no favorables que repercuten en el desarrollo de las personas menores de edad. Save the children (s. f.) por su parte, en investigaciones realizadas, destaca que no permitir ejercer el derecho a la participación de los niños y de las niñas:

Debilita el desarrollo. Cuando se excluye a los niños del proceso de toma de decisiones y no se les proporcionan las suficientes oportunidades como para que participen de manera constructiva a medida que maduran, se les impide alcanzar aptitudes fundamentales, inclusive la capacidad de expresarse por sí mismos, de negociar sus diferencias, de participar en diálogo positivo o de asumir la responsabilidad por ellos mismos, sus familias y sus comunidades. (p. 33)

Es considerable el pensamiento de que algunos adultos desconocen cuándo, cómo o en qué momentos pueden y deben participar los niños y las niñas de acuerdo a la edad y madurez en sus núcleos familiares; aludiendo a tareas o actividades que pueda realizar la población infantil. Por tanto, la importancia de que los encargados de niños y niñas posean ese debido conocimiento y entendimiento, además, que se incluyan aquellas acciones participativas que se encuentren dentro de las posibilidades de la familia, para que la niñez participe efectivamente según sus habilidades y competencias adquiridas.

No obstante, el supuesto de que los niños y las niñas son considerados posesión de sus encargados, por la dependencia que tienen para la satisfacción de sus diversas necesidades,

permite que se les despoje de su capacidad de participación en decisiones, al conceptuarlos de incapaces. González (2012) revela que los mismos adultos expresan en repetidas ocasiones, que es difícil el proceso de negociación con ellos y ellas, dado que por sus características particulares no asumen sus responsabilidades y tienden a escoger aquellas cosas que les son más convenientes. Es esta una razón del porqué se les priva el derecho a la participación a los niños y a las niñas, y por ende, el desarrollo de la autonomía progresiva. Por lo que se les estaría limitando la potenciación del desarrollo de habilidades y capacidades necesarias para la vida en sociedad, y persistiría una dependencia de los mismos hacia la figura adulta, sin permitirles el paso a la independencia y desenvolvimiento óptimo paulatino en la adquisición de su madurez; así, observándose una mayor vulnerabilidad de las personas menores de edad. Como lo mencionan Pérez, Rosario, Pérez y Prieto (2003):

Es frecuente escuchar que a los niños y las niñas les falta capacidad para participar o que deben aprender a ser responsables antes de que sus derechos les sean concebidos. En realidad los niños y las niñas, no importa su edad, tienen más capacidades que las que generalmente se les reconocen, especialmente si cuentan con el respaldo de las personas adultas. (p. 14)

El tipo de prácticas por los adultos descritas a lo largo de este apartado, remiten al cambio de pensamiento y accionar de los mismos, quienes son llamados a ser responsables de criar y brindar orientación efectiva para el desarrollo de la niñez, optimizando escenarios donde “las niñas y los niños pueden ser participantes en las decisiones que competen a sus vidas, siempre y cuando los adultos los consideren competentes” (González, 2012, p 10), por tanto, la importancia de que los encargados tengan el conocimiento del desarrollo infantil para ofrecer dichos escenarios participativos. Se considera el papel del adulto en la validación de este derecho de la niñez, en la promoción y la responsabilidad de orientar a la primera infancia, y generando bienestar integral y el desarrollo de sus capacidades; también haciendo parte a los mismos en decisiones familiares, tomando en cuenta sus voces, sus opiniones y su interés superior. Se debate la idea de que los adultos “no pueden seguir siendo considerados como los representantes absolutos de los derechos de las niñas y los niños” (González, 2012, p. 12), reconociéndose la capacidad de la población infantil en emanciparse, entendido como el

desarrollo progresivo de la autonomía, superando la dependencia y abogando por la independencia en la adquisición de responsabilidades y acciones propias para sus edades, empoderándose y ejerciendo sus derechos.

A los adultos les corresponde brindar las oportunidades necesarias para el desarrollo progresivo de las capacidades de los niños y de las niñas en el ejercicio de sus derechos. Sin embargo, en ocasiones, el papel adulto pasa de cuidar y velar por el bienestar de las personas menores de edad, a la sobreprotección en el cuidado de los mismos, limitándoles la oportunidad en la libertad de expresión y acción, como la realización de tareas de cuidado personal, también en aquellas que pueden ser compartidas en la dinámica del hogar como miembro partícipe, siempre y cuando no arriesguen la seguridad de ellos y ellas. Por lo que se desvaloriza la capacidad y la decisión del niño y la niña, y se convierte en un dominio adultocéntrico hacia las personas menores de edad, siendo objetos de represión; lejos de que los adultos desempeñen un papel que favorezca el cuidado necesario y el desarrollo del niño y la niña como sujetos de derechos. González (2012) menciona en relación a esto que:

Las prácticas, las relaciones y los vínculos en las que las personas adultas incumplen los derechos humanos de las personas menores de edad se caracterizan por una oscilación entre el control y la dominación, en un extremo, y la negligencia y el abandono, en el otro. (p. 2)

De manera que, los principales agentes de incumplimiento son aquellas personas adultas, familias y docentes, quienes se encuentran en el deber de apropiarse del papel de la defensa y enseñanza de los derechos a la población infantil que tienen a su cargo, considerando el interés superior de los mismos. Es cotidiano observar cómo los niños y las niñas son silenciados, no se toman en cuenta sus intereses, necesidades ni opiniones, despojando al niño y la niña de su posibilidad de expresarse y de desarrollarse en capacidades para la vida en sociedad. Este tipo de situaciones ameritan intervención, con el propósito de educar y dar a conocer a la población adulta el deber que poseen en promover espacios de participación activa para el niño y la niña en los diferentes ámbitos. Por tanto, suscita la necesaria apertura tanto del personal docente como de las familias, en escuchar a los niños y a las niñas, considerando sus aptitudes en torno

a su expresión enriquecedora en asuntos que les conciernen. La CDN en el artículo 5 citado por Jiménez (2010):

Considera y propone un modo de resolver esta situación... al disponer que el ejercicio de los derechos del niño es progresivo en virtud de la “evolución de sus facultades”, y que a los padres o demás responsables en su caso, les corresponde impartir “orientación y dirección apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la Convención”. (p. 47)

La población en primera infancia requiere y requerirá del apoyo, guía y acompañamiento de los adultos. Esto, porque se les hace difícil, por ejemplo, determinar por sí mismos cuáles aspectos son de vital cumplimiento, en garantía de sus derechos y de su desarrollo integral. Es un derecho de los niños y de las niñas el participar en este proceso de conocimiento y apropiación. El nivel de madurez va aflorando y se va adquiriendo con la adecuada guía adulta; esto viene a ser una cuestión paulatina, la cual permite la autonomía posterior de las personas menores de edad.

Indudablemente, se presenta la necesidad de que las personas adultas promuevan espacios participativos para los niños y las niñas, según sus posibilidades y enfatizando en la madurez, las capacidades y las habilidades que posean, las cuales se irán incrementando conforme participen auténticamente. El ideal es que se considere al niño y la niña en su esencia y desde su etapa del desarrollo, atribuyendo su condición de ciudadanía, que no se les prive de ejercer su derecho a participar. Es una tarea que les concierne a los adultos, a las familias primeramente. Es un compromiso compartido de los responsables de la niñez por promover bases para formar y guiar a la población infantil, que desde la primera infancia se puedan desarrollar como ciudadanos activos, autónomos, demócratas, críticos, reflexivos, responsables, esto como algunas habilidades para enfrentar las demandas de la vida. De aquí, se dirige al interés de las investigadoras por abordar la presente investigación.

Justificación

El interés de abordar el tema del derecho a la participación del niño y la niña, se genera a partir de las observaciones realizadas por las investigadoras, en el recorrido y el paso por las aulas preescolares, experiencias que remiten a la tendencia de conocer más cómo se desarrolla la educación infantil en relación con los derechos de la niñez, al considerarse esta materia esencial en todo contexto, con mayor pertinencia en el espacio educativo y de familia. Por tanto, esta investigación se desarrolla con el propósito de aportar, a partir de la construcción de conocimiento de las investigadoras junto con los y las participantes, a la pedagogía y a la materia de derechos de la niñez; al poner al descubierto condiciones favorables para el cumplimiento del derecho, su abordaje y las deficiencias halladas. Y de esta manera promover, por medio de la experiencia pedagógica, la participación infantil y revelar posibles mejoras necesarias a incluir, para que la calidad educativa sea una realidad en contribución a la niñez, enfocada en los derechos que le concierne a esta población, esencialmente este derecho que es considerado fundamental para ellos y ellas; y desde el accionar pedagógico para el cumplimiento de éste que le corresponde a la población adulta.

El fundamento de la participación, considerado en esta investigación, responde al cuarto principio fundamental de la Convención sobre los Derechos del Niño y uno de los principios también del Código de la Niñez y Adolescencia (CNA) y de la Política Nacional para la Niñez y Adolescencia (PNNA), estas dos legislaciones nacidas en Costa Rica a raíz de la ratificación de la CDN. Tal participación es vista desde el marco de los derechos inherentes de la niñez en el país; una participación que engloba el ser escuchados, el considerar sus opiniones en temas y asuntos que les competen, en la toma de decisiones, libertad de expresión y en el ejercicio de la democracia, lo que refiere a la autenticidad del derecho. Se añade otro principio de la PNNA, la autonomía progresiva, que es anclada, para efectos del estudio, con la participación infantil, ya que ambos tienen relación intrínseca para el desenvolvimiento de los niños y las niñas como ciudadanos.

Para el cumplimiento de estas consideraciones, la CDN explicita que los Estados que hayan ratificado estos derechos de la infancia, tienen la obligación de promover medidas necesarias para su efectiva validez (UNICEF, 2016). Por tanto, esto le compete al Estado costarricense. “Costa Rica, al hacerse parte de la CDN, asumió responsabilidades indelegables

con la niñez... del país y ante la comunidad internacional, respecto de la observancia, promoción y garantía de los derechos de los niños, niñas” (PANI y UNICEF, 2009, p. 27), adquiriendo el deber de garantizar y velar por los derechos de las personas menores de edad.

Cabe destacar que con el reconocimiento de la CDN en Costa Rica se opta por realizar una ley llamada “Ley de Protección Integral” que ampara a todas las personas menores de edad del país. La Universidad de Costa Rica (UCR) y UNICEF (2015), se refieren a ello:

Con la CDN se da un gran cambio epistemológico, pues se formaliza el pasaje de la doctrina de la Situación Irregular a una nueva doctrina de Protección Integral, que ya no se enfoca meramente en las necesidades de las personas menores de edad, sino en sus derechos, pasando también así las y los NNA (niños, niñas y adolescentes) de objetos de tutela a sujetos de protección, lo cual trae consigo la idea de obligatoriedad en el cumplimiento de esos derechos, además de la posibilidad de exigirlos ante los Estados partes de la Convención, así como ante instancias internacionales. (p. 47)

Esta nueva doctrina ratifica el papel comprometido que deben desarrollar los adultos para velar en el efectivo cumplimiento de los derechos de la población infantil, resultando indispensable que la persona adulta le conceda a los niños y a las niñas el debido lugar en la sociedad, al adjudicarles la condición de sujetos de derechos, y por ende su papel activo como ciudadanos. De ahí, su inclusión en las decisiones y dinámica de los ámbitos en los que permanecen, permitiendo que sus opiniones sean escuchadas y tomadas en cuenta, esto en relación al pleno ejercicio de la participación infantil.

El papel del adulto en función del cumplimiento de los derechos de la niñez, no sólo se enfatiza en su validación, sino, que resulta primordial en función de comunicar y divulgar a las personas menores de edad sobre los derechos que les conciernen y los deberes que proceden de éstos. Pérez et al. (2003) manifiestan que:

En el texto de la Convención también se hace constar la necesidad de informar a los niños y a las niñas de sus derechos para que los conozcan y los comprendan, para que puedan reivindicar su cumplimiento y para que se transformen en los deberes y responsabilidades que todo ciudadano tiene que asumir. (p. 14)

De ahí, resulta la indiscutible relación que debe haber entre la divulgación de los derechos y la vivencia de los mismos, ayudándole a los niños y a las niñas a conocer, interiorizar y esclarecer sus derechos. La vivencia y el ejercicio serán medios fructíferos para que la población infantil llegue a la comprensión y goce de sus privilegios. Por esto, la Convención replantea “las relaciones tanto entre menores de edad y adultos... con tanto convierte a las personas menores de edad en sujetos de derechos. Estos derechos les dan a los NNA el acceso a las denominadas tres “p”: protección, participación y promoción” (UCR y UNICEF, 2015, p. 29). Las cuales deben permear toda acción educativa con la niñez.

Debido al carácter pedagógico de la investigación, deviene considerar el derecho a la educación y su relación implícita con el derecho a la participación infantil. El Ministerio de Educación Pública (MEP) proyecta, visiona y pretende una educación de calidad para los niños y las niñas, y ésta es reconocida desde los niveles de preescolar. La población infantil tiene el derecho de recibir una atención integral, que les permita gozar y ejercer su ciudadanía desde las experiencias que se desarrollan en el aula. El MEP (2014) manifiesta que:

Desde el marco de la ética, la estética y la ciudadanía, se espera que la población estudiantil “aprenda lo que es relevante y que lo aprenda bien”, pero que, además; sea capaz de buscar ‘lo bueno’ y ‘lo bello’, viviendo y conviviendo con los demás; educándose para la ciudadanía democrática. (p. 13)

En el compromiso con la niñez costarricense, se retoma una de las metas que se ha propuesto el país, esto dentro del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (s. f.) donde considera que para el año 2030, en el objetivo 4: brindar una educación de calidad; se señala explícitamente el derecho de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (párr. 1). Se observa una meta que muestra el compromiso del país para que todos los y las estudiantes adquieran conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible y adoptar estilos de vida vinculados a éste, con un énfasis en los derechos humanos y temáticas afines; donde se incorpora de manera implícita el ejercicio del derecho a la participación infantil.

Por tanto, se reconoce fundamental la práctica de los derechos de la niñez, en esencia el de la participación del niño y la niña en el aula preescolar; debido al área disciplinar de la

pedagogía, a la que pertenecen las estudiantes investigadoras y se desarrolla esta investigación. Esto, porque el espacio educativo se considera por excelencia el proveedor de experiencias significativas para el aprendizaje de los y las que participan en el proceso socioeducativo; además, aboga por el encuentro de saberes de los educandos y la construcción social de nuevos conocimientos compartidos entre los mismos y los adultos que les acompañan. De ahí, el interés de la promoción de este derecho en la investigación, la cual, se encuentra empapada desde una pedagogía crítica que enfatiza en el desarrollo de experiencias que propician la libertad expresión de los niños y de las niñas. Esta práctica se refleja explícita en esta ciencia, la cual, se describe como:

Una actuación intencionada de corte educativo que construye lo colectivo como soporte de los procesos escolares y sociales; una apuesta pedagógica en la orientación de procesos de construcción del conocimiento y de socialización que incluye prácticas, saberes, dinámicas socioculturales e interacciones para transformar la sociedad desde ciudadanías incluyentes y resistencias culturales. (Ortega, 2009, p. 27)

Es pertinente mencionar que esto demanda un mejoramiento de la praxis de los y las docentes de preescolar, enraizada en una práctica reflexiva constante para la criticidad del estudiante y el enriquecimiento de experiencias de aprendizaje valiosas y significativas; donde se enseñe, se guíe y se oriente a pensar, y no a reproducir. Donde ellos y ellas al incorporar la participación, cumplen con una intención pedagógica, con respecto a la riqueza de aprendizajes florecidos durante su vivo proceso. Además, se toma en consideración el actual Programa de Estudio de Educación Preescolar del MEP, éste se enfoca en una corriente constructivista, el cual aboga por la participación activa del estudiante dentro de la dinámica de aula.

Dentro del enfoque curricular que se incluye en el Programa de Preescolar, se contempla: el desarrollo cognitivo y el procesamiento humano de la información por Piaget, el aprendizaje significativo por Ausubel, la adquisición de conceptos por Bruner, la teoría sociocultural del desarrollo y zona de desarrollo próximo o potencial por Vigotsky y el desarrollo socioafectivo por Wallon; “los cuales integran una serie de principios explicativos y articulados que permiten diagnosticar, establecer y tomar decisiones fundamentadas, sobre la enseñanza y aprendizaje que buscan complementar la teoría con la práctica” (MEP, 2014, p. 14). En cuanto a los aspectos

pedagógicos, se derivan de las consideraciones anteriores, puesto que cada una de éstas está fundamentada por un autor que describe ampliamente cómo llevar estos pilares a la práctica educativa. Se consideran relevantes los siguientes:

El educando es el centro del proceso... expresa sus ideas, sentimientos, experiencias investiga, experimenta, hace preguntas y socializa.

El educador constructivista es mediador... es el que escucha a los estudiantes.

La actividad es aliada del aprendizaje.

La educación tiene una función socializadora y de construcción de la identidad personal.

(MEP, 2014, p. 15)

Además, se describe el fundamento pedagógico, que:

Considera el currículo integral, flexible, inclusivo, con pertinencia cultural, supone respetar las características, las necesidades, los intereses y las potencialidades individuales. Para lograr lo anterior, se requiere del respeto de los ritmos y estilos de aprendizaje del estudiantado, así como la organización de ambientes flexibles, cálidos y creativos, donde el juego constituya la estrategia fundamental que utilizan para interactuar, construir conocimiento, conocer y enfrentar el mundo. (MEP, 2014, p. 16)

De la misma manera, el derecho a la participación del niño y la niña se encuentra también implícito en el modelo pedagógico a desarrollar por los y las docentes preescolares. Éste aparece como modelo pedagógico desarrollista. Las características que lo describen según el MEP (2014) en el Programa de Estudio vigente para Educación Preescolar, se sustenta en que:

1. Necesidad de ofrecer al estudiantado espacios oportunos, flexibles y pertinentes que favorezcan el desarrollo de todo su potencial.
2. El aprendizaje se construye a partir de la actividad consciente del educando, este proceso busca guiarlos a mayores niveles de autonomía y a su propia construcción de conocimiento a partir de su interacción con el mundo y otras personas.

3. La actividad lúdica es vista como una actividad formativa, donde el juego es un principio pedagógico, es un recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje, además propicia la creatividad, el disfrute y la alegría.
4. El estudiantado es el centro del proceso para “aprender a pensar”, realiza actividades desde sus propios intereses, a través de experiencias directas con los objetos y situaciones concretas, para plantearse un problema auténtico que estimule su pensamiento y lo resuelva según la información que posea, que compruebe sus ideas por medio de sus aplicaciones y descubra por sí mismo su validez.
5. El personal docente favorece en el estudiantado los aprendizajes significativos para su desarrollo integral. En su accionar debe partir de la experiencia previa, de los conocimientos, de las necesidades y de los intereses de sus educandos, al promover la participación libre y espontánea en las múltiples experiencias que viven.
6. Los contenidos se conciben como medios para el desarrollo integral del estudiantado y no como fines en sí mismos. Estos deben ser relevantes, significativos y apropiados a su nivel de desarrollo.
7. El procedimiento es por procesos, visto en un trayecto no lineal, que implica la participación activa del personal docente y del estudiantado, permitiéndoles interactuar en el desarrollo de la clase para construir, crear, facilitar, preguntar, criticar y reflexionar en torno a la comprensión de lo que se está trabajando.
8. La práctica favorece el entendimiento humano en la acción, para la formación de personas activas, capaces de tomar decisiones y de emitir juicios de valor.
9. La formación se potencia con el aprendizaje colaborativo y social, mediante el diseño de proyectos educativos que generen procesos dinámicos de aprendizaje, selección e interpretación de situaciones problemáticas a solucionar por los educandos. (pp. 19-20)

Se puede evidenciar cómo los y las docentes desde sus prácticas pedagógicas deben favorecer, implícitamente, el cumplimiento de los derechos de la niñez, con principal énfasis la participación activa de ellos y ellas; viéndose la relación estrecha de lo estipulado con el tema de interés. Los centros educativos públicos deben sustentar su práctica en consideración con los planes de estudio emitidos por el MEP, y así, favorecer la vivencia del niño y la niña en torno

en el derecho a la participación, que se encuentra entendido en los lineamientos del programa educativo nacional.

En relación con la vinculación social con la familia, el MEP lo establece como un rol fundamental de parte del personal docente y su cercanía y acción en este contexto, el cual, se considera con influencia significativa en el desarrollo integral de la población estudiantil. Con respecto al accionar con la familia, se contempla la esencialidad de la comunicación, la información fluida acerca de los avances progresivos del niño y la niña, la organización de espacios formativos e informativos y la participación en actividades del centro educativo con fines socioculturales. Se considera que “la tarea de educar a los niños y a las niñas es una responsabilidad compartida y complementaria, tanto de las familias como del personal docente, por lo tanto es esencial que establezcan una relación de comunicación... proactiva y comprometida” (MEP, 2015, p. 102).

En vista de la pertinencia de la inclusión de las familias en el proceso educativo del aula preescolar, es que se articula esta experiencia pedagógica escuela-familia, en miras del mejor aprovechamiento para el desarrollo integral de los niños y de las niñas; en plena concordancia de que los mismos puedan vivenciar y ejercer sus derechos en ambos contextos participantes en la investigación. Además, con la intención de compartir conocimiento con las familias de su responsabilidad en el cumplimiento de los derechos de la niñez. Esto, con la importancia de considerar otros contextos para el derecho, para abrir sendas participativas en función del desarrollo de los niños y de las niñas.

Visto desde una visión holística, el cumplimiento de la participación infantil como derecho, propicia amplios beneficios en el desarrollo integral de la primera infancia, al ser considerados como sujetos activos también en sus aprendizajes. El ejemplar es que el niño y la niña sobresalgan como sujetos críticos y reflexivos, preparados para afrontar la vida y las demandas que aquejan la realidad social actual. En relación a esto Pérez et al. (2003) mencionan que:

La construcción de la democracia y el ejercicio de los derechos a la participación y a la opinión son asuntos que involucran al conjunto de la sociedad: niños y adultos. La democratización de la escuela sólo es posible con el concurso de todos quienes actúan

en ella. La intervención activa de los adultos en el ejercicio de los derechos del niño supone, entre otras cosas construir una nueva pedagogía para los adultos. (p. 14)

La esencia de lo anterior, puede remitir a una nueva pedagogía necesaria en la sociedad. Y pues, “no perdemos nada si intentamos una nueva pedagogía. Por el contrario, podemos ganar una nueva sociedad, un nuevo hombre, un nuevo mañana” (Freire, 2011, p. 20); con esfuerzos compartidos. Esta investigación busca ese sentir, que la participación de la población infantil se respete y se asuma como derecho que es, colaborando de la misma forma en la atención y en el bienestar integral del niño y la niña, al sensibilizar que los contextos lo practiquen. Sin embargo, es importante, para efectos de esta experiencia, considerar y:

Tener como punto de partida el hecho de que los niños siempre han participado, de una u otra forma, con tal o cual implicación para su vida y la de su entorno; no es de la no-participación a la participación, sino más bien de tal tipo de participación a tal otro. (Castro, Cussiánovich, Tejada, Figueroa y Valencia, 2009, p. 83)

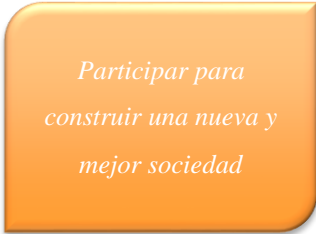
Ha sido una de las principales inquietudes con respecto a lo observado con mayor frecuencia en el espacio pedagógico de aula en las visitas realizadas, que “se les utiliza como elementos decorativos o de manera protocolaria. Con demasiada facilidad, la participación infantil puede convertirse en una actividad centrada en el adulto” (Bellamy, 2002, p. 5), contrariamente, ésta debe nacer del interés del niño y la niña y consolidarse en todo el proceso educativo. Es así, que se puede observar el incumplimiento de los derechos de la niñez, en especial el derecho a la participación, pues la participación de los y las estudiantes es limitada y ajena, en comparación a la que debiera practicarse y según la que se estipula. Se visualiza, por ejemplo, que en las experiencias iniciales son pocos los espacios dialógicos y de escucha atenta, inclusive durante el tema en estudio; después de abordar el tema, los niños y las niñas están condicionados a mantenerse en silencio durante extensos periodos de tiempo en la jornada diaria, entre ellos, en el momento de la experiencia de alimentación y en los ambientes interiores, imposibilitando la libertad de expresión e interacción social con los otros.

El sexto informe del Estado de la Educación Costarricense en el nivel de preescolar del año 2017, demuestra datos asociados a la deficiencia con respecto al ejercicio del derecho a la

participación infantil en las aulas. Se trata de un diagnóstico implementado a un grupo de docentes de preescolar, en relación a la promoción del desarrollo cognitivo y lingüístico. Entre los criterios evaluados se resalta el soporte instruccional del docente, que contempla aspectos de orientación en las “estrategias para promover el pensamiento crítico, la creatividad y la solución de conflictos” (Programa Estado de la Nación, 2017, p. 11); consideraciones implícitas en el ejercicio del derecho a la participación infantil. Por lo que la mediación docente y las oportunidades de aprendizaje dentro del aula preescolar, a partir de los criterios contemplados anteriormente, denotan la participación activa del estudiantado, esto para una educación de calidad y desde los derechos de la niñez.

La investigación anterior les sugiere a las docentes participantes que autoevalúen su rol. De ahí, se revela la discrepancia entre los puntajes emitidos por las evaluadoras al observar la mediación de las docentes participantes y la autoevaluación de las maestras de los grupos preescolares participantes de esa investigación; con respecto a los criterios antes expuestos. Se evidencia así, que las docentes observadas en ese diagnóstico, no propician espacios de participación auténtica con sus estudiantes; por lo que acontece la necesidad de un cambio de praxis y el reconocimiento del derecho a la participación infantil en el ámbito pedagógico que garantiza el soporte instruccional de los y las docentes, en virtud de los derechos, beneficios y de una atención educativa de calidad.

La realidad que viven los niños y las niñas en algunas aulas preescolares y lo que estipulan las legislaciones en materia de derechos de la niñez, se encuentran separadas por grandes vacíos. Es un tema con débil progreso dentro de la sociedad, debido a los desafíos que enfrenta el país a nivel educativo en torno a la participación infantil. Para esto, UCR, PRIDENA y UNICEF (2008) indican algunos de ellos: como el considerar la voz del estudiantado en el sistema educativo y la expresión de sus preocupaciones y propuestas, el impulsar y respetar sus aportes según sus capacidades, el superar el adultocentrismo que prevalece en la sociedad, el constituir una comunicación horizontal redefiniendo la relación entre el adulto y el niño y la niña sin cesar la orientación necesaria de los mayores con ellos y ellas, el establecer en los espacios educativos la construcción de la ciudadanía junto con el derecho a la educación, el posibilitar la participación real en el involucramiento de los y las estudiantes en temas de interés para su discusión y



*Participar para
construir una nueva y
mejor sociedad*

propuestas, esto con la guía óptima del personal docente u otras personas implicadas en el proceso educativo.

Existen todos estos retos, a pesar de que “el Estado costarricense ha dado muestras de un esfuerzo continuo por construir, dar vida y sostener la operación de un Estado democrático de derecho” (UCR et al., 2008, p. 3). Lo que sucede es que hay un faltante en el compromiso, en realizar mayores esfuerzos, provocando limitaciones que no favorecen la coordinación de entidades con la misión de velar y defender la protección de los niños y las niñas y sus derechos (CNNA, UCR, PRIDENA y UNICEF, 2011).

Se estaría revelando incongruencias también, entre los fines de la educación preescolar, donde se pretende orientar la educación en el desarrollo habilidades y actitudes para la vida en sociedad. Sin embargo la realidad es otra, se vivencian en los centros educativos modelos pedagógicos tradicionalistas que no permiten con seguridad que afloren tales habilidades para una nueva ciudadanía. Se destaca el gran reto que se vive con respecto a que se garantice el derecho a la participación activa en este ambiente; se acentúa como una temática pendiente, por ello, el interés de las investigadoras por incursionarse en ésta.

Otro inconveniente que persiste para el cumplimiento de los derechos de la niñez, es que la sociedad observa y considera a los niños y a las niñas como pre-ciudadanos por su condición etaria, al ser menores de edad; esto es revelado desde una de las investigaciones realizadas por la fundación PANIAMOR y la Dirección General del CEN-CINAI (González, 2012). Por tanto, se alude que la niñez es ignorada muchas veces por los adultos, por los agentes de las instituciones educativas y por la misma familia, inclusive los mismos niños y niñas desconocen de sus derechos por la acción de este argumento. De esta manera, son desconocidos y poco favorecidos los aspectos que corresponden en el derecho a la participación del niño y la niña como la toma de decisiones, autonomía y la práctica de escucharlos y considerarlos en todo lo que les concierne. “El ejercicio de la participación de los niños, niñas... es la mejor expresión de su reconocimiento como sujetos de derechos” (Suriel, 2006, p. 9). Verdaderamente ellos y ellas son ciudadanos y entiéndase que “la ciudadanía conlleva a una universalidad de derechos y deberes” (González, 2012, p. 13), condición elemental de toda la niñez.

Es evidenciable que la participación infantil por tanto, es un derecho pendiente y del cual precisa realizar acciones para empoderar a la primera infancia en sus facultades participativas, y sensibilizar y contribuir al cambio de pensamiento del adulto con respecto a la niñez. También

se insta de informar a la sociedad del cumplimiento del derecho como está estipulado y generar así, mayores iniciativas sociales y políticas para su validez. Cabe resaltar, que se debe enfatizar en el conocimiento y en el ejercicio de este derecho por todos los y las habitantes de este país, en especial, instituciones de carácter educativo y de atención a la primera infancia, dado que este derecho se encuentra apoyado en la CDN, en el CNA y en la PNNA, en sus principios fundamentales.

Problematización

El tema del derecho a la participación infantil del niño y la niña, no sólo concierne a Costa Rica, sino, que es un desafío que se ha generado en toda Latinoamérica. Así como lo menciona UNICEF (s. f.):

Durante el encuentro los miembros del Movimiento Mundial en favor de la Infancia reconocieron que aunque muchos países latinoamericanos han avanzado significativamente en la transformación de los marcos jurídicos y en la sensibilización, todavía queda mucho por hacer en materia de inversión y cumplimiento de los mandatos y acciones. Aún es necesario contar con reformas que abarquen las políticas públicas y su implementación en la vida cotidiana de los niños, niñas... sus familias y comunidades. Hacer realidad los derechos de la niñez... requiere de la participación y la suma de las voluntades individuales, de las organizaciones sociales, de los Estados y especialmente de la participación activa de niños, niñas... de la región, tal como lo plantea el espíritu de la Convención. (p. 1)

Es notorio que esta temática es una preocupación que surge a nivel nacional e internacional para su atención. De manera que se han registrado movimientos a favor del cumplimiento de los derechos del niño y la niña; pero como bien se indica anteriormente, es necesaria la intervención de todos y todas desde el espacio o área a la que pertenezcan; por lo cual, la disposición de confrontar, ayudar y cambiar u optimizar esta realidad a favor de los niños y de las niñas.

Cabe destacar, que la legislación promotora en respaldo de los derechos del niño y la niña fue la promulgación de la CDN por las Naciones Unidas en 1989. Costa Rica la ratificó desde el año 1990, dando hincapié a que se pudiesen crear, más adelante, políticas públicas basadas en este tratado internacional. Así, en el Estado costarricense, existen legislaciones que respaldan el ejercicio y el cumplimiento de los derechos de los niños y de las niñas; además de la ratificación de la Convención, se encuentra el Código de la Niñez y la Adolescencia como una de las principales legislaciones que se establece como marco jurídico mínimo en la protección de la infancia, y la Política Nacional para la Niñez y Adolescencia como política de acción para la defensa, respeto y promulgación de los derechos de la niñez, ambas surgidas e influenciadas a partir de la CDN.

El CNA decretó una serie de principios fundamentales en relación con la protección y el bienestar de la niñez costarricense, éstos enfocados desde el marco de los derechos humanos y en miras de la obligación del Estado en la materia. El Código es creado en 1998 y se encuentra apoyado por el Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia (CNNA), instancia cuyo objetivo es buscar “el consenso para el establecimiento de estrategias y políticas que puedan ser implementadas en todos los niveles de gestión de las instituciones e instancias responsables de garantizar los derechos de las personas menores de edad” (PANI, 2019, párr. 9). Estas políticas se encuentran permeadas y con estrecha relación con el interés superior del niño y la niña, principio que aparece en el CNA y en la PNNA; y en consecuencia, acciones para promover el cumplimiento de los derechos.

En la búsqueda de más acciones que garanticen el ejercicio de los derechos del niño y la niña, se han unido varias instituciones reuniendo esfuerzos. Se han decretado leyes, políticas y metodologías, como la Política Educativa de Atención a la Primera Infancia, la creación de Juntas de Protección a la Niñez y Adolescencia asociadas al PANI, Comités Tutelares de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia. Todas éstas unidas por un mismo propósito, velar por los derechos de la infancia. Donde también se explicita y se considera a la población infantil como ciudadanos, expresión que remite a ser sujetos de derechos; y a su vez, por su condición de ciudadanía, con el deber de participar dentro de los procesos que son de su interés, convenientes y pertinentes para su bienestar integral; visto desde la interinstitucionalidad necesaria para su cabal realización en la sociedad.

Pérez et al. (2003), indican que con la creación de la CDN se reconoce el derecho a la participación y “de forma explícita el protagonismo de la infancia y su capacidad de participar en la sociedad y de ejercer determinados derechos civiles y políticos” (p. 14). Es así como el derecho a la participación es propio de todo niño y niña. Éste les permitirá expresarse con libertad, ser escuchados, tomar decisiones; acciones que propician que los niños y las niñas sean incluidos en situaciones que les afecten directamente; y en consecuencia de éstas, el desarrollo de su autonomía progresiva, a medida que puedan actuar y desenvolverse en la sociedad a la que pertenecen.

De ahí, que Costa Rica propuso nuevos planes de estudio, con cambios en el currículo, en el planeamiento y en la evaluación en el nivel de preescolar. Esto permite que se observe la necesidad, nuevamente, de una nueva pedagogía, la cual englobe la participación del niño y la niña, considerados como sujetos activos en los procesos socioeducativos. Además, contemplar el interés superior de los mismos; el cual, el Comité de los Derechos del Niño obliga a que sea incorporado en políticas o programas vinculados con la niñez (PANI y UNICEF, 2009).

A pesar de que el derecho a la participación infantil se encuentra vigente y establecido políticamente, como se ha mencionado antes, se han encontrado discrepancias en acciones que obstaculizan su efectivo ejercicio para los niños y las niñas y grandes vacíos en el cumplimiento de éste por parte de la población adulta. Algunas de las omisiones son producto de la invisibilización de ellos y ellas como sujetos de derechos y ciudadanos por parte de la sociedad, el abuso de potestad del adulto sobre el niño y la niña, como algunas de las causas detectadas. Bien lo indica González (2012):

Las personas adultas desconocen las posibilidades del niño en función de una visión de la sociedad y, por lo tanto, la magnitud de los recursos que se requieren para convivir en ella. En esta perspectiva, la inocencia del niño y la niña se asocia a la inmadurez y carencia, en contraposición, a reconocerles como proactivos y con capacidad de construir conocimiento... Una consecuencia base de este mito, actuado y validado cotidianamente, es la descripción del niño y la niña como “vacíos” o, en su defecto como “irracionales”. El efecto básico de esta posición es dejar aislado al niño de la sociedad, limitando su potencial y anulando su personalidad. (p. 9)

Se destaca el papel de las instituciones educativas y responsables por mermar esta problemática. A los niños y a las niñas no se les está escuchando atentamente, por lo que se visiona trascender a la participación y por ende, a la toma de decisiones (UCR y UNICEF, 2015), lo cual es fundamental de considerar en este derecho. “La condición de sujetos activos de las personas menores de edad... revela la urgencia de un planteamiento político que permita la participación de niños, niñas... en todos los aspectos del quehacer público, social y familiar” (UCR et al., 2008, p. 62). Requiriéndose de un nuevo modelo de sociedad, que fomente “la participación de comunidades, familias y estudiantes en el proceso educativo” (UCR et al., 2008, p. 90). Por lo que a nivel nacional como internacional, es reconocible que el derecho a la participación infantil es uno de los derechos más vulnerados de los niños y de las niñas; en el ámbito sociopolítico, incidiendo en el ámbito familiar, cultural y escolar. Esto debido a los numerosos desafíos que representa en la sociedad y por las relaciones hegemónicas preponderantes en las personas adultas. Revelándose la evidente necesidad de incorporar el derecho a la participación, desde un sentido auténtico.

Primera lectura del contexto: la problemática de esta investigación.

A continuación, se describe la situación problema del derecho a la participación infantil, en relación a su ejercicio y validez, en el ámbito pedagógico donde se desarrolla la presente investigación y también en el ámbito familiar. Con el objetivo de ahondar en el contexto, se realiza el primer acercamiento con la población participante. Para este propósito se implementan instrumentos y técnicas de recolección de datos que permiten exponer la realidad práctica de este derecho de la niñez.

Inicialmente se realizaron **observaciones participantes** (ver *apéndice A*), las cuales se llevaron a cabo en el mes de abril del 2018. Para esto, se utilizó una guía orientadora con los siguientes criterios a observar dentro de la jornada diaria de ambos grupos preescolares: espacios para la toma de decisiones de los niños y las niñas, espacios para las opiniones de los y las estudiantes, acciones o experiencias que potencian o desfavorecen el desarrollo de su autonomía, aspectos importantes de la mediación docente en el cumplimiento del derecho de la participación infantil, cómo se lleva a cabo la resolución de conflictos, la escucha atenta docente y la organización del aula. Además de rescatar aspectos emergentes que sucedieran en el espacio pedagógico con respecto al derecho a la participación. Dichas observaciones realizadas,

evidenciaron el ejercicio del derecho a la participación infantil y la problemática en torno a su incumplimiento. Se mostrarán por criterio considerado.

Espacio para la toma de decisiones. Durante las observaciones realizadas, no se observó la toma de decisiones por parte de los niños y de las niñas, o bien, momentos propicios en los cuales las docentes promovieran dicho ejercicio en sus estudiantes. Tampoco la presencia de preguntas donde ellos y ellas decidieran sobre alguna actividad o material por utilizar; donde estas pequeñas acciones desarrollen paulatinamente la capacidad de decisión de la población infantil.

Espacio para las opiniones de los y las estudiantes. Se observa en el grupo de Materno Infantil (M), la constante relación vertical por parte de la docente con los niños y las niñas, esto ya que durante el tema en estudio, no se les ofrece el espacio o se les invita para que den su opinión, para que compartan conocimientos o experiencias previas, para la construcción conjunta de la temática en abordaje dentro del aula preescolar. Lo mismo ocurre en el grupo de Transición (T), donde se observó que la planificación de las estrategias no contemplaba momentos para la libertad de expresión en los niños y en las niñas.

En el grupo M cuando los niños y las niñas demuestran desinterés por el tema en estudio, con actitudes de aburrimiento, dispersión, indisciplina, la docente acude a solicitarles a los mismos que realicen dibujos libres sobre el tema. Esta actividad se visualiza como una opción para la intervención en el control de grupo, cuando los y las estudiantes comienzan a hablar entre ellos, sin prestar atención a la experiencia en desarrollo. Los niños y las niñas no son consultados para conocer sus opiniones en torno a lo que sucede, sino, que es la docente quien decide reiteradamente utilizar la estrategia del dibujo.

En ambos grupos, no se observa por parte de las docentes, preguntas generadoras hacia los niños y las niñas, las que les permita a los mismos el desarrollo de un pensamiento crítico. Además, no se presencia la consulta de las docentes hacia los estudiantados, para la realimentación después de cada actividad o estrategia, si les gustó o no lo realizado, con el propósito futuro de realizar las modificaciones pertinentes, en función del interés de ellos y ellas.

Acciones o experiencias para la autonomía. Los dibujos realizados por los niños y las niñas del grupo M, no se socializan, sino que, luego de terminados, la docente les escribe el nombre a cada uno y los guarda en carpetas en un mueble que no está al alcance de ellos y ellas. Cada estudiante al tener su propia carpeta, y con el objetivo de propiciar la autonomía, debería

cada uno y una guardar sus creaciones propias, donde los estantes estén con un nivel de altura adecuado para el fomento de la autonomía de los niños y de las niñas, importante para el desarrollo integral de los mismos.

En este mismo grupo, hay una niña diagnosticada con el Síndrome de Espectro Autista. Se ha encontrado el bolso y otras pertenencias de la niña encima del escritorio de la docente, por lo cual se le pregunta a la docente que por qué sucede, a lo que ella indica (se coloca una D delante y entre comillas las opiniones textuales de las docentes) D: “es de V. la chiquita con autismo y como ella es así, pero ahorita se lo pongo en un casillero”. Se logra apreciar la concepción que tiene la docente hacia la niña y sus capacidades, relacionando su condición con una incapacidad de hacer las cosas, lo cual afecta visiblemente la participación de la niña y su desarrollo autónomo como principio que yace de este derecho.

Los y las estudiantes del grupo M deben solicitar permiso a la docente para ir al baño, ocasionando interrupciones a la dinámica de la clase, debido a que éste se encuentra ubicado fuera del aula preescolar. Contrario al grupo T, los niños y las niñas si tienen la necesidad de ir al baño, cada uno se levanta en silencio y sin pedir permiso, dado que el baño se encuentra dentro del aula. Esto sugiere a la disciplina y a la autonomía en el aula, independientemente de la ubicación del servicio sanitario, donde las docentes, como responsables, deben enseñar a los y las estudiantes a realizar sus necesidades fisiológicas como un momento natural y consciente, sin el afán de una interrupción, lo cual, se gana con la perseverancia en su enseñanza paciente en busca de la autonomía del estudiante.

Mediación docente. Son las docentes quienes se encargan de dirigir durante toda la jornada educativa, algunos ejemplos de ello, a continuación. En el grupo M, en el desarrollo de los temas de estudio, como el conocer la comunidad que rodea el centro educativo, la docente les pide a los niños y a las niñas que se sienten en filas o hileras en el suelo viendo hacia el frente donde ella se posiciona sentada en una silla, de esta manera ella comienza a exponer acerca de la temática mientras que los niños y las niñas tienen pocas oportunidades y espacios para realizar comentarios que aporten a la construcción del conocimiento sobre el tema. O bien, cuando los y las estudiantes realizan algún comentario, no son escuchados atentamente porque la docente no posibilita que terminen de expresar la idea, y continúa exponiendo lo que ella conoce o investigó del tema, en lugar de aprovechar el comentario del estudiante para iniciar un diálogo

para esa construcción de aprendizaje. Además, solicita constante silencio cuando algún niño o niña quiere opinar, dirigiendo el momento sólo a que ellos y ellas escuchen.

En el desarrollo de las experiencias de aprendizaje, no se observa que la docente de este grupo, cuestione o realice preguntas generadoras a los niños y a las niñas, las cuales generan pensamiento crítico en los y las estudiantes. Al ser todo guiado por la docente, no hay espacios para el despliegue de éstas.

Se observó, que la acción de colorear dibujos alusivos al tema o dibujar en hojas blancas es una de las estrategias más utilizadas y se encuentran presentes con frecuencia para el desarrollo de los temas en el grupo M. Algunos niños y niñas mostraron descontento en sus gestos y expresiones antes y durante la realización de esta actividad, esto producto de convertirse en una estrategia repetitiva y desarrollada habitualmente, sin ningún cambio llamativo o innovador que capte la atención de la población estudiantil y el interés. En adición a lo anterior, las creaciones de los mismos no son compartidas ni socializadas, y el incluirse este cambio o intención pedagógica, podría darle mayor atractivo a la estrategia.

En el grupo T, se observa que durante la realización de actividades de movimiento y expresión corporal en las experiencias iniciales, la docente es quien lidera cada movimiento. Un estudiante propuso realizar otro y la docente lo corrigió diciéndole que ese no era el que ella estaba haciendo, que debía hacer el que ella realizaba. Así, imposibilitando que el estudiante, por iniciativa propia, realizara otro movimiento desde sus intereses; por lo que no se brinda el espacio o la oportunidad de participación desde una mediación pedagógica pertinente para ésta, considerando e incluyendo las ideas del estudiantado.

Esta misma docente durante el desarrollo de temas, se mantiene en una silla y pide constantemente silencio cuando ella habla, dando principal énfasis en la atención que deben tener los y las estudiantes ante lo que ella expresa; cuestión primordial dentro de la convivencia del aula pero también en una relación vertical, donde el papel de la docente radica en transmitir y el estudiante recibir pasivamente. Lo importante es incluir espacios de expresión de la población estudiantil, además de mantener una posición horizontal con ellos y ellas, empezando por estar en el mismo nivel, sentados en el suelo.

También les dice “campeones” a los que siguen las reglas y ella intenta promover un ambiente de valores, como el respeto; sin embargo sólo se expresa de forma verbal, y la vivencia de los valores debe ser en la práctica cotidiana. Por lo que se revela la necesidad de estrategias

pedagógicas, que colaboren a mejorar la situación y que los y las estudiantes lo comprendan, desarrollando espacios donde se aflore el pensamiento crítico a partir de una participación activa; estrategias donde se ejemplifiquen situaciones comunes dentro del aula preescolar o hipotéticas, con la intención que todos y todas lo aprecien y den soluciones, entre ellas, esa vivencia de los valores.

Se destaca generalmente, que el ajetreo de las jornadas educativas en las aulas; donde las docentes también deben mantenerse al tanto de revisar cuadernos de comunicaciones, enviar recados, recoger dineros para distintos fines, atender a las personas que llegan a la puerta; puede estar cediendo el paso a actividades poco llamativas para los y las estudiantes, como el uso constante de apresto. En consecuencia, se produce un problema de disciplina en los grupos, y que la población estudiantil se encuentre dispersa, conversando con otros compañeros, ante esto, las docentes acuden a llamar la atención, regañar o poner consecuencias al estudiantado que presente dichas conductas; ellas no se percatan que eso puede ocurrir a raíz de la falta del dinamismo en las estrategias, la escasez de lo llamativo en éstas, la falta de creatividad o lúdica en la planificación de las mismas. Se añade que lo atractivo de las estrategias pedagógicas se logra a partir de la inclusión de las ideas e intereses surgidos de los y las preescolares para su elaboración, ya que ellos y ellas son el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las docentes proponen un plan estructurado y pretenden cumplirlo tal como se planeó; en ocasiones esa no es la realidad, no es posible, se requiere flexibilidad. Es vital que estos planes se creen a partir de los intereses y necesidades de los y las estudiantes; sin embargo, no se observa, en ambos grupos, que éstos fueran realmente tomados en cuenta debido al poco gusto irradiado por parte de los mismos, ante actividades constantes de apresto. Surge la necesidad de que el personal docente posea apertura, que si no resulta lo planificado, recurra a la indagación y consulta de las opiniones e intereses de los niños y de las niñas con respecto a posibles sugerencias, esto visto desde el derecho a la participación infantil y en consonancia con la calidad de atención centrada en el estudiantado.

Un aspecto negativo que permea la dinámica de las aulas preescolares participantes, es la contaminación sónica del centro educativo. Esto produce un estrés latente en el personal docente, lo que hace que expresen varias veces las instrucciones, o como sucede contrariamente, que sean escasas. Por tanto, no se explica claramente lo que se pretende que hagan los niños y las niñas, por lo que en repetidas veces, algunos desconocen de lo que están por realizar, al no

saber ni seguir las indicaciones. Un aspecto por mencionar, es que ambas docentes poseen un tono de voz bajo, por lo que se esfuerzan por hablar alto, pedir silencio y se llega al grito constantemente. De manera que las docentes se desgastan y la participación del niño y la niña se mantiene reducida.

Resolución de conflictos. En el grupo M se observaron conflictos entre estudiantes, acerca de que no comparten el material, discusiones sobre quién tenía primero algún juguete, golpes adrede o sin culpa durante experiencias de ambientes internos y externos; para éstos, los y las estudiantes se acercan a la docente manifestando el problema para una solución, pero no es mediado, sino, que hay regaños y como recurso visible se utiliza el “tiempo fuera”, inclusive sin escucharlos atentamente para conocer lo que sucedió. En este lapso, los niños y las niñas involucrados en el conflicto, son enviados por la docente a sentarse y esperar a que pasen unos minutos para proceder con lo que hacían antes del conflicto; sin motivar a una resolución pacífica, para que mejoren sus relaciones y desarrollen paulatinamente su autonomía, enseñando y resolviendo conjuntamente con ellos y ellas, para que aprendan a solucionar inconvenientes por sí mismos.

En el grupo T, cuando los niños y las niñas llegan a manifestar conflictos ocurridos a la docente, sean golpes adrede o sin culpa durante experiencias de ambientes internos y externos o quién usaba primero un material, dependiendo de la gravedad del problema, la docente los atiende escuchando qué fue lo que ocurrió, o contrariamente, dando la solución; es decir, es la docente quien valora los problemas a su parecer, en ocasiones sin escucharlos con atención. A veces les dice D: “Dios nos dio boca para hablar”, y esto, para que solucionen ellos mismos el problema o que conversen entre sí. En el caso de una situación de agresión, la docente llama a ambas partes y les dice que deben ser respetuosos. En ambos escenarios descritos, no se aprecia por parte de la docente, una mediación que favorezca y oriente a los y las preescolares en estas situaciones, con la oportunidad del desarrollo de su autonomía en la resolución de los conflictos.

Escucha atenta docente. En el grupo de Materno no se observó la escucha atenta en conflictos suscitados entre estudiantes, sino, a la docente resolviendo sin la posibilidad del diálogo. Tampoco durante la exposición de temas, donde ella se encargaba de manifestar sus conocimientos, sin incluir las posibles aportaciones de los niños y de las niñas en la experiencia de aprendizaje. Lo cual, es primordial dentro del proceso educativo, para que el estudiantado se

sienta atendido, y por ende, le dé seguridad y confianza para desenvolverse en el ambiente que se encuentra presente.

En el grupo de Transición se evidencia la promoción de un ambiente de silencio total en todo momento, esto debido a la contaminación sónica que se presenta en la institución educativa; por tanto, la docente intenta mantener estricto silencio dentro del aula para que los y las estudiantes presten atención a las instrucciones. Inclusive, cuando ella atiende a una persona que la llega a buscar, les solicita el silencio por respeto, en lugar de expresar que conversen en voz baja o bien, que realicen alguna tarea mientras ella se ocupa del asunto emergente.

También, al iniciar la jornada en este grupo y a partir de las indicaciones de la docente, todos los niños y las niñas, antes de que suene el timbre hacen reposo, todos en silencio sin conversar, entran al aula y colocan los bolsos en el respectivo lugar y sus cabezas sobre la mesa, si alguno quiere contar algo, la docente le dice que está en reposo, que no ha iniciado la clase. Además, se observa que cuando un niño o una niña dice comentarios que no tienen relación al tema propuesto, la docente expresa D: “Dejémoslo para después, no es el momento”. Y no se evidencia que se retome lo que el o la estudiante quiso expresar. La significatividad de escuchar a los y las estudiantes, reside en darles el lugar que merecen dentro de su aula, como sujetos activos en el proceso socioeducativo.

Organización del aula. La organización del aula preescolar del grupo M no evidencia el tema en estudio en sus ambientes, tampoco material decorativo que hayan creado los niños y las niñas, de exposiciones o estrategias que se pueden utilizar con ese fin, esto como uno de los lineamientos del Programa de Estudio de Educación Preescolar. Se observa que los carteles o maquetas como refuerzo para exposiciones de los niños y de las niñas son enviados de vuelta a casa el mismo día, los cuales, pueden aprovecharse para embellecer el ambiente de aula, dejándolos en exhibición durante unos días, con la intención docente de que ellos y ellas se sientan pertenecientes del espacio; porque la palabra participación “proviene del latín *participatio* y *parte capere*, que significa tomar parte” (Corona y Morfín, 2001, p. 37), refiriéndose en términos de que la población estudiantil debe tomar parte en los contextos que se desenvuelven, como en este aspecto, que se convierte relevante el considerar sus aportaciones. En fechas festivas o para la celebración de efemérides, sucede que es la docente quien decora el aula con material a su gusto, pudiéndose incluir la creatividad de los y las preescolares.

Y en cuanto al grupo T, la organización del aula es facilitada por algunas familias, siempre relacionada al tema; incluso la docente ambienta con sus creaciones. Se demuestra así, poco involucramiento y participación de la población infantil vinculado con la ambientación. “Si se lleva a cabo en el espacio adecuado, la auténtica participación tiene que ver con valorar a... los niños y las niñas, dentro de un contexto inmediato en el que intervienen... en relación con los demás y el mundo” (Bellamy, 2002, p. 5). Es incluir al estudiante en las creaciones artísticas para su espacio de aprendizaje, donde efectivamente se convertiría en un ambiente más agradable, donde el niño y la niña se sientan parte de él; y tal es una intención del derecho a la participación infantil.

Otra técnica realizada como diagnóstico para la investigación, es un **conversatorio** con los niños y las niñas (ver *apéndice B*), en el mes de abril del 2018; esto para indagar los conocimientos previos de los niños y de las niñas participantes en relación con la participación que ellos y ellas conocen y ejercen en los diferentes ámbitos. La información es recopilada por medio de la grabación de voz de los y las participantes, con el debido permiso, y con anotaciones en un papelógrafo. Los y las estudiantes del grupo T (se coloca una N delante y entre comillas las opiniones textuales de los niños y las niñas) expresan y asocian la participación con: N: “participar para poder aprender bien”, N: “participar en cosas”, hablar, conversar, ayudar a mamá o a papá en algunas tareas domésticas, con jugar, deportes, es escuchar, no pelear. La forma en la que participan, según sus conocimientos, es cuando juegan, cuando pintan, cuando la familia les ayuda a estudiar, cuando ayudan a limpiar la cocina y preparan la comida, N: “cuido a mi mamá porque está embarazada”, N: “es levantando la mano para poder hablar”. Y los y las estudiantes del grupo M relacionan la participación con: N: “carreras”, aquellas relacionadas a un circuito donde se corre, N: “hacer muchas cosas y participar”, concursos, N: “en un circo haciendo malabares”. Y en los momentos que participan es cuando bailan, juegan, incluso con la familia cuando no están trabajando, cuando pintan con pinturas, cuando la maestra les dice que jueguen.

El concepto de participación que poseen los y las estudiantes, a partir de lo anterior expuesto, se sintetiza de la siguiente manera: por un lado es la expresión verbal, por otro lado es el juego, y por otro, es la ayuda y colaboración en el hogar con distintas tareas domésticas y responsabilidades. Se puede evidenciar que los niños y las niñas participantes comprenden el concepto de participación, según su madurez y el involucramiento que tienen ellos y ellas en

actividades que les implica una participación activa. Incluso, se piensa en los niños y niñas de Materno, cuando dicen carreras, refiriéndose a carreras de atletas, donde efectivamente la participación de una persona se puede apreciar allí, en el deporte. Se considera la vivencia de este concepto con el trayecto de la investigación-acción, a partir de la participación auténtica considerada, esto por medio de la construcción conjunta de las estrategias pedagógicas con la población infantil participante.

Se realizó, una **entrevista semiestructurada** dirigida a las docentes de los grupos participantes de la investigación (ver *apéndice C*). Se les preguntó acerca de sus conocimientos previos e impresiones del derecho a la participación del niño y la niña. Una de las docentes expresa no conocer la existencia de un derecho a la participación, pero expone que D: “el niño tiene derecho a ser escuchado, se le da acción a escuchar sus opiniones, sus sentimientos y emociones”. Otra de sus respuestas por destacar es D: “ellos conversan y opinan de diferentes cosas durante todo el día, y esa es una forma de aprender, a través del diálogo y la orientación que la maestra les pueda dar”. La otra docente afirma conocer el derecho a la participación, comentando que se aplica dentro del aula en momentos de la elección del tema, que es respetarlos y escucharlos, D: “ellos tienen mucho que decir”, tomar en cuenta sus intereses y conocimientos y partir de éstos. Incluso manifiesta que el nuevo Programa de Estudio de Preescolar lo permite y ha reforzado el conocimiento de tal temática. Ambas docentes piensan que este derecho debe ser favorecido en todos los contextos inmediatos del niño y de la niña, comenzando en el hogar. Y aunque las respuestas incentivan a pensar que las docentes promueven el derecho a la participación en sus educandos, no se ha logrado registrar datos que evidencien tal participación en los niños y en las niñas dentro de la jornada en el espacio pedagógico. La práctica no es tan congruente con sus respuestas, reflejando una carencia en el equilibrio entre el discurso y la praxis.

Existen evidencias, incluso, donde se presentan situaciones como la antes mencionada con maestras de otros grupos preescolares. Una de las investigaciones realizadas a docentes, se enfocó en evidenciar la calidad de las interacciones pedagógicas y los ambientes de aprendizaje en el aula preescolar, correspondiente al sexto informe del Estado de la Educación, esto según Castillo, Castro, Cerdas, Hernández e Hidalgo (2016, p. 18), se revelan que:

Las interacciones pedagógicas que promueven las docentes observadas, si bien es cierto no son de baja calidad, podrían fortalecerse, prestando mayor atención al dominio de soporte instruccional; con el propósito de lograr niveles superiores que favorezcan el desarrollo integral en los ambientes de aprendizaje.

Este informe muestra que en otras aulas preescolares del país se dan situaciones similares, donde se requiere de una optimización de la práctica profesional del personal docente. Ante esta realidad, para que la docente tome conciencia de esta incongruencia entre teoría y praxis, se hace necesario que pase por un proceso profundo de reflexión personal, de mirar y mirarse, de escuchar y escucharse, para que con lo que vive desde su cotidianidad de aula con los y las estudiantes, se sumerja en sus elementos esenciales, sus contradicciones, un pensamiento que haga un proceso de abstracción, porque esas conexiones son invisibles a sus sentidos (Jara, 1994), las cuales, deben llegar a ser visibles para el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se evidencian también otras circunstancias en esa indagación que se relacionan con el grupo participante de docentes de la presente investigación, donde:

La consideración de las perspectivas de los estudiantes se sitúa en el tercer lugar en este dominio con un 5,16 que corresponde también al nivel medio. En este caso, el docente solo “a veces”, acepta ideas de los estudiantes propiciando la comunicación y expresión, y también solo “a veces” favorece la autonomía permitiéndoles dar ideas y escoger. No siempre permite el movimiento del estudiantado, sino que “a veces” es rígida. Dado lo anterior, pareciera ser que las docentes no siempre ponen énfasis en los intereses, motivaciones y puntos de vista del estudiantado, situación que limita el abordaje de los diferentes estilos de aprendizaje y la promoción de la autonomía e independencia, lo cual difiere con el planteamiento del MEP (2014) que posiciona al educando como el centro del proceso, quien construye sus propios saberes, expresa sus ideas, sentimientos, experiencias, investiga, experimenta, hace preguntas y socializa. (Castillo et al., 2016, p. 20)

Con los datos anteriores, es destacable la intervención oportuna en las aulas preescolares, pues dentro del marco jurídico y normativo que vela por la protección de la niñez, la CDN, se está vulnerando el derecho a la participación infantil como principio fundamental para el ejercicio de todos los demás derechos, también descrito y considerado en el CNA y en la PNNA. Esto conlleva a una serie de implicaciones para el desarrollo del niño y la niña que no están siendo potenciadas y atendidas para fomentar una educación de calidad, en torno también su interés superior.

Finalmente se realiza una **encuesta** para las familias, la cual fue enviada al hogar (ver *apéndice D*). Cabe mencionar que se dejó un lapso de tiempo prudencial debido a que faltaban familias por responder; se recolectan 31 instrumentos contestados, y aun así, faltaron 13 familias por participar en el instrumento. El objetivo de la aplicación de la encuesta fue conocer cómo las familias fomentan la participación de sus hijos e hijas, esto en cuanto al involucramiento del niño y la niña en tareas domésticas cotidianas, tareas de cuidado personal, espacios o situaciones en donde son parte de la toma de decisiones, los momentos en que promueven la escucha atenta hacia sus hijos e hijas, el conocimiento y la concepción que tienen las familias del derecho a la participación infantil, además de los lugares en que éste debe ser validado según su percepción; estos como criterios previamente establecidos.

Los datos recolectados mayoritariamente apuntan a la participación en la escogencia de la vestimenta; sin embargo, algunas madres de familia mencionan que visten y bañan a las personas menores de edad, incluso escogen los conjuntos de ropa para sus hijos e hijas. Las respuestas recolectadas también refieren, en su gran mayoría, a que los niños y las niñas ayudan en labores domésticas, siempre y cuando éstas no atenten contra su seguridad, y sobre todo a limpiar su habitación y recoger sus pertenencias. Además, varias mencionan que se les brindan espacios para escucharlos, algunos en las noches pues es la hora en la que pueden tener contacto con sus hijos e hijas a causa del trabajo; otros, en cada momento del día que sea necesario. La mayoría de encuestados admiten tomar la opinión de los niños y de las niñas para escoger zonas de paseo y elección de comida. Esto demuestra que la mayoría de los y las preescolares participan en sus hogares, lo que les permite desarrollarse en la dinámica familiar y en el compartir con los adultos. “Se aprende a ser ciudadano desde niño, en la medida en que se aprenda a participar en los proyectos, responsabilidades y niveles de la vida cotidiana” (Pérez et al., 2003, p. 3).

Cabe mencionar, que en el diagnóstico institucional del centro educativo en el que se realiza la investigación, indica que una de las principales necesidades de los niños y las niñas de grupos preescolares, expresadas por ellos mismos, es la escucha atenta por parte de sus familias. Los educandos aducen que sus encargados utilizan en exceso los aparatos tecnológicos, lo cual desfavorece el diálogo entre los mismos y sus familiares (Carmona, Castro, Hernández y Mora, 2017). Más adelante, se indaga acerca de la escucha atenta, esto para conocer la realidad de los grupos preescolares participantes de la presente investigación.

En cuanto al conocimiento de la participación como derecho, la mayoría de las familias argumentan conocerlo. Lo relacionan con la expresión del niño y la niña, la inclusión en la toma de decisiones, el respeto de sus ideas, escucharles; y que por medio de la participación aprenden a ser responsables y a respetar decisiones que se toman en grupos. En la misma línea, la mayoría de las familias consideran que este derecho debe cumplirse en todos los contextos en los que el niño y la niña permanezcan. En el discurso de las familias, se les reconoce como sujetos activos de derechos; sin embargo, se desconoce si en la práctica diaria realmente se fomenta la participación como la describen, al nivel que lo mencionan y bajo una mediación pertinente para el desarrollo de habilidades.

Por ello se extiende la experiencia pedagógica, incluyendo a las familias de los niños y de las niñas; con el fin de conocer más a fondo las interacciones entre ellos y el ejercicio del derecho a la participación en el contexto familiar, con el propósito de potenciarlo. Cabe destacar, que en las observaciones realizadas dentro del aula preescolar, se evidencia que algunas de las familias de los niños y de las niñas no participan lo suficiente del proceso educativo, sólo en la creación y apoyo de exposiciones, elaboración de materiales; ejemplos de la máxima participación que se otorgan. Es así, que varias familias de ambos grupos no demuestran interés por lo que hacen sus hijos e hijas en el aula preescolar, a tal punto de que reiteradas veces las docentes les han solicitado, por ejemplo, un cepillo de dientes para el niño o la niña y no hay respuesta, ni al menos para comunicar que no es posible por el momento; inclusive la ausencia de la firma de los encargados en los distintos comunicados que se envían al hogar. De este modo, algunos estudiantes no participan en las exposiciones del tema en estudio, debido a que sus familias se encuentran alejadas de lo que ocurre en la educación de ellos y ellas en el aula.

En la inclusión de las familias para la presente investigación, como se mencionó antes, hubo 13 familias que no respondieron a la encuesta facilitada; a pesar que este número

representa menos de la mitad del total de las familias, se considera de suma importancia, ya que sugiere el compromiso de la familia con lo relacionado a la educación de sus hijos e hijas. Por lo que estas familias se encuentran al margen del involucramiento y participación en el proceso educativo, situación que desfavorece, de una u otra razón, los alcances que generan el aprovechamiento de la relación escuela-hogar, en cuanto a beneficios en la educación y formación de los niños y de las niñas. Este aspecto transgrede, en cierta medida, la participación de los educandos en el aula, a causa de la falta de intervención y colaboración desde el hogar.

Ante tal situación, Ríos y Carmiol (2014) recalcan que “en Costa Rica no se cuentan con programas nacionales de calidad que fomenten la participación de la familia para un mejor desarrollo y desempeño del niño” (p. 3); y este mismo escenario se desarrolla en muchos otros centros educativos. Es necesario que la institución, y en especial las y los docentes, motiven e insten a las familias a ser participantes activos del proceso educativo de sus hijos e hijas, desde sus posibilidades, aun cuando hay causas que dificultan el involucramiento de las familias como lo son las amplias jornadas laborales. Lo idóneo es la búsqueda de soluciones para mejorar la calidad de la educación que reciben los niños y las niñas, por medio de ese hilo conductor educativo que se puede dar entre la escuela y el hogar de las personas menores de edad.

A raíz del panorama descrito anteriormente, se evidencia la necesidad de la inclusión de la familia en escenarios y situaciones que impliquen el promover la participación infantil, como eje fundamental para mejorar la realidad de la niñez en torno a sus derechos y a su desarrollo. Por esto, las familias requieren de una intervención oportuna, de una sensibilización acerca de la importancia de su papel en el desarrollo de los niños y de las niñas y en el empoderamiento de ellos y ellas como ciudadanos a través de las vivencias que contribuyan y faciliten este ejercicio en el núcleo familiar.

A la luz de los datos recabados mediante las técnicas e instrumentos diagnósticos para conocer la realidad que se presenta en el espacio pedagógico y familiar, en conformidad con el derecho a la participación infantil, se abre paso a plantear la siguiente interrogante para el estudio. La cual, a lo largo de la investigación, se pretende dar respuesta de forma precisa para llegar a contribuir en la situación y necesidad evidenciada.

Pregunta de investigación

- ¿Cómo promover el derecho a la participación infantil por medio de una experiencia pedagógica con niños y niñas preescolares, docentes y familias de la Escuela Rafael Moya Murillo?

Antecedentes

A continuación, se exponen investigaciones y estudios de relevancia de los progresos en el tema de los derechos de la niñez, hasta llegar al reconocimiento del derecho a la participación infantil en la sociedad, sus implicaciones y beneficios. Desde luego, se selecciona lo pertinente y relacionado a la investigación, con el propósito de abordar lo que antecede al estudio.

En primera instancia, se deben tomar en cuenta las modificaciones en la concepción de niño y niña, la cual ha venido evolucionando a lo largo de la historia por las transformaciones de la misma. Esto debido a que un enemigo de la participación es la invisibilización que ha tenido la niñez; por ello, la relevancia en observar el paso de la historia, los pensamientos y las razones de las distintas concepciones y sus respectivos cambios que respondieron al tipo de sociedad en un tiempo determinado. Con respecto a esto, Álvarez, Rojas, Cabezas, Ruiz, Torres y Castro (2015) en su investigación realizada manifiestan que:

La infancia es lo que cada sociedad, en un momento histórico determinado, concibe y dice que es la infancia. Se ha caracterizado por diversos cambios a través del tiempo, por lo cual es una construcción social que está en continuo cambio y relacionada con los diversos acontecimientos sociales, históricos, demográficos, económicos y culturales. (p. 19)

Bellamy (2002, p. 4), por su parte, indica que “la niñez, como concepto social, ha evolucionado a medida que cambiaban las sociedades y los valores, y los niños como grupo han ido poco a poco transformándose en personas con derechos y en actores sociales”. Entender las distintas concepciones de la infancia con el transcurrir de los años, para la investigación, aportan conocimientos y esclarece la evolución de la visión oportuna del niño y la niña como sujetos de derechos. Es posible observar características presentes de años anteriores aún en la actualidad,

esto a la luz de diversos autores. Posteriormente se adentra a la realidad que hoy en día compete en materia de derechos.

De acuerdo con Álvarez et al. (2015), mencionan que la niñez, en la época grecorromana, era relacionada con conceptos de “engordar, criar y nutrir”. Luego, Platón aporta que lo importante de la niñez era la probabilidad de que llegaran a ser adultos, lo que desencadenó términos de inferioridad ante la persona adulta. Después, con el idioma del latín, nace el término de “infantia” que significa “ausencia del habla”; pero el texto indica que eso no representará a la infancia como tal. No obstante, puede ser apreciado en actitudes adultas.

En la Roma antigua se consideró a la niñez en temáticas de fecundidad, normativas de la educación, patria potestad e institucionalidad social. En la antigüedad, en Grecia, era común el sacrificio de niños y niñas en rituales, produciendo el infanticidio; esto sucedía así porque toda la población sufría de epidemias las cuales desarrollaban altas tasas de mortalidad infantil. Mientras que en la época medieval en Europa, eran contemplados como “hombres incompletos”, como “personas pequeñas”, realizando los mismos oficios que los adultos. Y para la primera mitad del siglo XVIII la infancia se observaba como una etapa “efímera”, es decir, muy rápida y corta (Álvarez et al., 2015), por lo que no se les proveía mayores atenciones.

Las concepciones anteriores comienzan a superarse para la etapa final del siglo XVIII en adelante, gracias a los avances en la medicina, incremento de la higiene y más urbanización; logrando la reducción de la tasa de mortalidad infantil y abriendo paso a la alta fertilidad. Ahora, los niños y las niñas estaban más presentes en la sociedad, produciéndose el apego de los adultos hacia la niñez (Álvarez et al., 2015).

“Estas creencias acerca de los niños... afortunadamente están cambiando, gracias a importantes descubrimientos sobre el valor de ser niños y el papel activo que ellos tienen para impulsar su propio desarrollo” (Corrales, Cerdas y Arce, 2002, p. 7). De ahí, se demuestra el aporte del progreso en relación a esas representaciones de la infancia, añadiendo otras concepciones al niño y a la niña y su participación activa en la sociedad.

Se desarrollaron dos concepciones o sentimientos hacia esta población producidos por la permanencia de la niñez en la sociedad. El primero enfocado en la vida dentro de la familia, en la que son considerados como dependientes, indefensos, requieren cuidados y atención, son entretenidos y es importante el amamantamiento; y el segundo es fuera de la familia, donde se valora al niño y la niña como frágiles, como futuros adultos, se consideran fuerza económica

futura; y es en este momento, que el Estado y sus instituciones son responsables de su educación y cuidado, encaminando a la protección de la niñez (Álvarez et al., 2015).

Un hecho que sintetiza lo señalado es la realización del Primer Congreso Internacional de Protección de la Infancia, realizado en Bruselas en 1913, que instala la temática de la niñez en la agenda de los Estados y en el discurso de las organizaciones internacionales. Los temas centrales... fueron la higiene y la educación para la crianza de la infancia, la urgencia en disminuir la mortalidad infantil, los programas para superar déficit en la tutela de niños y la educación de las madres en el cuidado de sus hijos. (Álvarez et al., 2015, pp. 26-27)

Desde el modelo neoliberal a nivel mundial, se han escuchado en discursos políticos, la atribución a la infancia de un mayor protagonismo social, en el que se comprometen los Estados en su desarrollo, cuidado, educación, control y demás elementos de reproducción económica y social (Álvarez et al., 2015). Esto como producto de los cambios históricos y cambios sociales significativos, los cuales se han contemplado debido a los procesos de globalización.

Iglesias (1998) expone otros congresos importantes en materia de la niñez, que reconocen poco a poco la visibilización de los niños y las niñas en la sociedad; recordando la línea del tiempo anterior en relación a las concepciones. Entre ellos están los más significativos: París en 1905 el Congreso sobre los problemas de alimentación de la niñez, Bruselas en 1907 el Congreso sobre la Protección a la Primera Infancia, Washington en 1909 el Congreso Nacional sobre el niño, Buenos Aires en 1910 el Congreso Científico Internacional aprobando el Congreso Americano del Niño bajo los auspicios de la Sociedad Científica Argentina, París en 1911 el Primer Congreso Internacional de Tribunales de Menores, Bruselas en 1912 el Primer Congreso de Protección a la Infancia, Buenos Aires en 1913 el Primer Congreso Nacional del Niño, Buenos Aires en 1915 se realizó una asamblea extraordinaria que conmemora el centenario de la Independencia Argentina, y se convoca al Primer Congreso Panamericano del Niño con sede en Buenos Aires en 1916. Con respecto a este último congreso mencionado, se llevaron a cabo 15 congresos más en distintas capitales de América.

En el Congreso número 16 en Washington en 1984, se elaboraron estrategias que incluyeran a la familia y a la comunidad, en relación con temas pertinentes para la protección

de la niñez en general. Es latente la unión que se le concedió a la familia y a la comunidad, percibiéndolas como núcleos de la sociedad. Por tanto, se esboza que sean intermediarias entre la niñez y los medios de comunicación; que sean aseguradoras de la educación, esto junto con el Estado y que se promueva eficazmente el desarrollo afectivo, físico y familiar del niño y la niña (Iglesias, 1998).

Asimismo, se proyectó que en los planes nacionales de educación sea primeramente la educación para la familia, que se efectúen campañas para la promoción de la vida familiar, con el fin de incentivar la responsabilidad de padres, madres e hijos y se fortalezcan. Además, que la comunidad funcione de apoyo para mejorar la vinculación de la familia y también que tenga un papel significativo en el control de los factores biológicos y sociales para promover la salud de los niños y de las niñas (Iglesias, 1998).

En el mismo Congreso de Washington, se consideró el tema de los derechos del niño y la niña. Se explicita que los derechos promulgados para la niñez no son superiores ni inferiores a los derechos humanos, y que éstos son vulnerados debido a las desigualdades e injusticias en la sociedad (Iglesias, 1998). Por tanto, se adhiere que el no cumplimiento de los derechos del niño y la niña es resultado de un contexto desfavorecedor e inequitativo. Estos datos aportan a la investigación para el conocimiento de los cimientos, a nivel mundial, en términos de la transgresión de los derechos de la niñez.

“A lo largo del siglo XX se aprecia un proceso de internacionalización de los derechos de la infancia a partir... de la celebración de Congresos Internacionales que dieron lugar a un intercambio de experiencias y de políticas de protección” (Dávila y Naya, 2006, p. 71). Otros países tomaron la iniciativa, y abrieron sus fronteras, generando beneficios internacionales en conveniencia y representación del tema de los derechos del niño y la niña. Existe la sorpresa que Costa Rica fue el lugar del Congreso Panamericano del Niño número 17 en 1993.

En la primera guerra mundial en 1917, la “Carta Marga Internacional” propuesta por la Liga Internacional de Protección de la Infancia, propuso de manera amplia el reconocimiento de los derechos del niño y la niña en términos de ser protegidos contra la indiferencia, de nacer en condiciones favorables y de ser educados. El código de la Carta enfatizó en la promoción de la parte integral del niño y niña en sus derechos, en las condiciones del Tratado de Paz, acuerdo para culminar la guerra (Dávila y Naya, 2006). La contingencia de observar el comienzo de los derechos, yace el siglo pasado.

Dávila y Naya (2006) muestran en sus datos, los Tratados Internacionales sobre los Derechos del Niño, los cuales compete señalar para que se reconozca la trayectoria universal de los mismos. Primero, la Declaración Internacional de Ginebra de 1924, luego la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y continúa la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 (actualmente vigente). Estos tres tratados indican un camino de 65 años entre ellos, donde se comenzó proponiendo 5 principios, luego 10 y por último 54 artículos. El análisis a este hallazgo, es que los años más cercanos a la actualidad, evidencian una preocupación o bien, el reconocimiento de una responsabilidad exponencial hacia los derechos del niño y de la niña.

La Convención es la apertura a los derechos de autonomía que han dado lugar a una concepción diferente de los derechos del niño, pasando a ser sujeto de derecho. En este sentido, estos derechos se especificarán también en los de libertad de expresión, de pensamiento... opinión del niño, protección a la vida privada, participación, de acuerdo con su capacidad y desarrollo. De esta manera podemos afirmar la continuidad de un discurso proteccionista de la infancia; cuya ruptura mayor se produjo en 1989. (Dávila y Naya, 2006, p. 87)

Ahora bien, la CDN cuenta con un Comité de los Derechos del Niño, para vigilar el cumplimiento de cada uno de los derechos de la población infantil ahí estipulados. Este Comité:

Se ha dado a la tarea de mantener una comunicación permanente con los Estados a fin de promover los derechos de la infancia y adolescencia. La labor del Comité, como un órgano internacional de expertos en la materia, ha sido fundamental para dar a conocer el contenido de la Convención a través de Observaciones Generales. (UNICEF, 2014, p. 3)

Las Observaciones Generales son creadas en el año 2001, con la finalidad de sumar esfuerzos y reunir lo estipulado en la Convención, y así, lograr un mayor cumplimiento de los derechos y principios pactados (UNICEF, 2014). Son 17 Observaciones Generales, sin embargo, para efectos de la presente investigación, se hace énfasis en la Observación N° 12 El derecho del niño a ser escuchado. Su nombre bien lo indica, el niño y la niña tienen el derecho

de ser escuchados y ello es contemplado dentro del derecho a la participación infantil; pero tal observación no se encierra sólo en esa premisa, sino, que engloba otros aspectos importantes de abarcar.

Los Estados Partes deben velar porque el entorno permita que los mismos niños y niñas hagan valer su derecho de ser escuchados. Tienen el derecho de expresar sus opiniones según su edad y nivel madurativo, y en aquellas situaciones que afectan sus vidas. Sus opiniones son autónomas, es decir, se debe reconocer que el niño y la niña es capaz de generar y construir sus propias opiniones y éstas que sean tomadas con la debida seriedad. Por ello, es fundamental tomar en consideración la comunicación no verbal del niño y la niña, en razón de alguna situación que les impida verbalizar sus opiniones. La opinión es libre, no obstante, se les explica, en los casos necesarios, el beneficio de valorar el ejercicio de tal derecho; esto principalmente en temas judiciales y administrativos (UNICEF, 2014).

De este modo, se propone siempre considerar verdaderamente el interés superior del niño, que va ligado a esta Observación N° 12, donde todas las instancias públicas y privadas, nacionales e internacionales, deben velar por esta consideración, con el propósito de incorporar la opinión del niño y la niña en materia de proyectos que sean de su interés. Se contempla también que la no discriminación está inherente a la validación de este derecho (UNICEF, 2014).

A groso modo, anteriormente se ha explicitado lo que significa el derecho de la niñez a ser escuchada, expuesta en la observación realizada por el Comité. Ahora, corresponde simplificar la aplicación de este derecho en los distintos contextos donde están presentes los niños y las niñas, considerando lo pertinente para esta investigación.

A nivel familiar, este derecho debe ser valorado con fines óptimos para el desarrollo infantil, para mejorar las relaciones en el hogar y potenciar los procesos sociales del niño y la niña. Se observa a la familia como la responsable de dar a conocer los derechos a las personas menores de edad y de cumplirlos simultáneamente. Se recomienda que los Estados Partes provean programas de educación para que las familias conozcan los derechos de la niñez, los cuales orienten en temas de respeto a la libertad de expresión de los niños y de las niñas y la consideración de sus voces por medio de una escucha atenta hacia los mismos (UNICEF, 2014); y por consiguiente, se favorecería la participación de ellos y ellas.

El Comité señala la importancia de promover las oportunidades en favor del derecho del niño a ser escuchado, habida cuenta de que la participación del niño es un instrumento para estimular el futuro desarrollo de la personalidad y la evolución de las facultades del niño, conforme con los objetivos en materia de educación. (UNICEF, 2014, p. 215)

A nivel educativo, se explica que el derecho del niño y la niña a ser escuchados va de la mano con el derecho a la educación, donde el personal docente debe propiciar la participación activa de los y las estudiantes, considerando sus opiniones para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto, produce un clima de aula favorecedor socialmente, cooperativo y de apoyo mutuo, los cuales propician un “aprendizaje interactivo” (UNICEF, 2014). “Los Estados Partes deben incluir los derechos de los niños en los programas de estudios” (UNICEF, 2014, p. 216). Observándose la consideración precursora de estos derechos unidos a la educación.

Del mismo modo, UNICEF (2014), muestra una serie de características que deben mostrar los procesos en los cuales participen los niños y las niñas. Tales procesos se distinguen por ser: informativos, transparentes, de manera voluntaria, bajo un margen de respeto y tolerancia, pertinentes para sus vidas, deben estar adaptados a las características de la población infantil, deben ser incluyentes, apoyados en la formación de habilidades, seguros y responsables para garantizar una participación efectiva. De manera, que estas particularidades dejan al descubierto aspectos importantes para la promoción de la participación infantil en distintos espacios.

Por tanto, los datos ofrecidos apoyan a la investigación, de forma en la que se visualiza cómo debe ser aplicado este derecho en la educación. Se esclarece la necesidad de actuar en la materia; además, se notan implicaciones en la niñez si éste es valorado como lo indica la Observación N° 12. Es importante aclarar que el cumplimiento de los derechos de la niñez es responsabilidad de la sociedad en su totalidad; no obstante, se enfatiza el contexto familiar y el contexto pedagógico, como espacios responsables en la formación y en el andamiaje de experiencias para la participación activa del niño y la niña.

El Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas... recoge el espíritu de la Convención de 1989 al reconocer el derecho de todos

los niños, niñas... a ser escuchados y tenidos en cuenta en todos los ámbitos en que se desenvuelven. (Suriel, 2006, p. 29)

Se reitera esa importancia latente de la inclusión del derecho a ser escuchados en la sociedad. Bellamy (2002) indica que para lograr una participación infantil efectiva, es necesaria la escucha hacia las personas menores de edad por parte de los adultos, donde se garantice esa libertad de expresión y se consideren los pensamientos y puntos de vista; construyendo un verdadero diálogo e intercambio de saber constructivo para el bien común en la relación niño-adulto. El estrecho vínculo entre ambos derechos, el de la libertad de expresión y el de ser escuchados, orientan la conformación de un derecho a la participación infantil, de la mano con lo estipulado en la CDN, el cual, guía principalmente la investigación.

No obstante, “lo que resulta evidente es que si los gobiernos y los organismos nacionales y los diferentes aliados internacionales no se ocupan de los derechos y el bienestar de los niños, no será posible alcanzar los objetivos de desarrollo” (Bellamy, 2002, p. 12). Para el progreso mundial en temas de la infancia, primero es enfocarse en el cumplimiento de sus derechos, en otorgarles condiciones favorables para sus vidas, porque ellos y ellas son el presente y el futuro de la sociedad, y ahora mismo son parte para el cambio global desde sus edades tempranas. Por tanto, es posible ver que este aporte tiene implicaciones para esta indagación, donde se demuestra que la temática es cómplice de la transformación social y del progreso nacional y mundial; en plena consideración de que esto se puede alcanzar desde los procesos educativos que se desarrollan en las aulas.

En la investigación realizada por Castro et al. (2009) en relación a la participación de los niños y las niñas a partir de los 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño, hacen referencia a que:

El carácter vinculante de la Convención y el propio estatuto jurídico que ella le asigna al Comité, no pasa de recomendaciones a los Estados y no conocemos, para el caso de América Latina, que un Estado haya denunciado a otro por el incumplimiento de sus responsabilidades en materia de infancia. Se podría igualmente argumentar, que los Estados sólo cumplirán realmente con sus compromisos a tenor de la Convención, si hay movimientos sociales que exijan su cabal cumplimiento. Lo importante es recordar,

que en estos veinte años, en muchos de nuestros países son las organizaciones de niños, niñas... que han empezado a ser actores activos en la demanda de sus derechos. (p. 13)

Esto demuestra la trascendencia de la defensa de los derechos del niño y la niña, puesto que no hay denuncias cuando algunos no están siendo respetados ni cumplidos por los Estados Partes; y según el conocimiento de las investigadoras, como el de la participación infantil. A pesar de ello, se observa el aporte y la afirmación de una real participación, donde se alude a que ésta hace a los niños y a las niñas demandar sus derechos. Lo que posteriormente puede colaborar a esos “movimientos sociales” para que dichos derechos sean validados.

La participación e involucramiento de los niños y las niñas en los proyectos o bien, en los distintos planeamientos donde ellos y ellas están inmersos, sin lugar a dudas, optimiza su desarrollo integral, y más aún, por la naturalidad con la que se realicen estos procesos. Por tanto, la:

Importancia de la conciencia o el grado de apropiación que los niños tienen en el proyecto en que participan. Los estudios psicológicos por su parte han demostrado que estos factores son cruciales para permitir un mayor desarrollo cognoscitivo y afectivo. Cuando la interacción entre niños y adultos no está signada por el control de estos últimos, la participación de los primeros es mucho más activa, creativa y estimulante para ellos. (Corona y Morfín, 2001, p. 59)

Los hallazgos anteriores, demuestran pertinencia para esta investigación, en mostrar los beneficios para la población estudiantil, a partir de la promoción y validación de la participación del niño y la niña. Esto, a partir de un espacio participativo libre, donde sientan seguridad de actuar y expresarse, bajo un ambiente de posibilidades compartidas con los adultos.

En un estudio que analizaron Corrales et al. (2002) de un grupo de niños y niñas que desde edades tempranas participaron en las decisiones familiares, gozaron de una escucha atenta a sus opiniones, además de haber sido considerados como personas capaces y con responsabilidades; se demostró que tuvieron en “la vida adulta muy buena salud mental y presentaban mucha seguridad en la solución de problemas cotidianos” (p. 9). Este estudio contribuye al dejar en visto la responsabilidad de los adultos en el cumplimiento del derecho a

la participación activa del niño y la niña, al visualizar lo esencial del ejercicio de este derecho en sus vidas, por los beneficios adquiridos en edades adultas, y también desde edades tempranas, en relación a la capacidad participativa que surge continuamente.

Otra investigación analizada por Corrales et al. (2002), evidenció que el autoconcepto de los niños y de las niñas se ve desfavorecido cuando la participación es meramente asistencial, como en actividades cívicas que realizan los centros educativos, aquellas que son diseñadas por los adultos, esto se conoce como participación utilitaria. Se explica que es “producto del autoritarismo de los maestros, de la metodología de enseñanza pasiva, y por la diferencia en los códigos socio-lingüísticos que los condenan a la repetición” (p. 11). Por tanto, se consolida la pretensión de una participación verdadera en la experiencia pedagógica, que involucre a la niñez como lo merece y a los adultos a observar y concientizarse en lo positivo de hacerla valer, ya que se ve influenciado el autoconcepto de los niños y de las niñas.

Suriel (2006) indica en su guía, que “como derecho humano, la participación es un derecho civil y político que el hombre y la mujer tienen y que ejercen en el ámbito social y político” (p. 23). La necesidad de participación en la sociedad, se ha registrado como un derecho, uno inherente para la interacción con otros y en distintos medios (Suriel, 2006). Se argumenta para el estudio, el evidente derecho a la participación infantil, surgido por la necesidad y la naturaleza de la humanidad por opinar en situaciones que le concierne; esto, incluyendo a la primera infancia, en el goce de sus derechos humanos.

El informe no oficial del Uruguay de 1993, cuando se refiere al seguimiento del cumplimiento de los artículos 12, 13, 14 y 15 de la Convención en ese país, sostiene lo siguiente: “Si bien existe una consagración de estos derechos a nivel constitucional para todos los habitantes del país, no existe un reconocimiento y promoción de los mismos para los niños... Así por ej., el sistema educativo no reconoce instancias de participación relevante de los educandos, que permita tanto la expresión de sus opiniones como su propio espacio en la toma de decisiones”. (Castro et al., 2009, p. 39)

Lo anterior remite a que el sistema educativo de Uruguay, no lleva a cabalidad el ejercicio del derecho a la participación infantil en los centros educativos, esto, porque se limita o no se apoya el ejercicio de la expresión y la toma de decisiones de las personas menores de

edad. Los “defectos característicos de toda nuestra educación, sobre todo en los niveles primarios... se prestaban a la manipulación del educando; terminaban por “domesticarlo”, en vez de hacer de él un hombre realmente libre” (Freire, 2011, p. 11). Esto desde el siglo anterior según el pedagogo Paulo Freire y en Brasil. Se rescata que eso también ocurre en Costa Rica; y se evidencia que es una situación que acontece en otros países.

Castro et al. (2009) concluyen que “en muchas escuelas la realidad parece ser contraria (a la participación infantil), toda vez que el proyecto escolar generalmente es pensado y decidido por los adultos” (p. 48). Demostrándose que la participación infantil en espacios formales educativos, no es promovida por el adultocentrismo que se encuentra permeando las prácticas educativas. Por tanto, se busca que tales circunstancias cambien de rumbo y por ende, que se mejoren las praxis de los adultos, con la finalidad de favorecer el derecho a participar de la niñez, el cual, ofrece un panorama de bienestar para todos aquellos que lo consideren.

En un estudio cualitativo realizado en octubre del año 2004 en los países de Perú, Bolivia, Paraguay, Nicaragua y Chile, se promovió la escucha hacia los niños y las niñas y su participación en la escuela, en la familia y en la comunidad, además de la indagación sobre cuál es la concepción de participación para los y las participantes de esa investigación. Los hallazgos obtenidos fueron los siguientes:

Lo que queda evidenciado en estos testimonios es que las niñas, niños... se sienten capaces de opinar y actuar. Consideran que sus capacidades corresponden a su realidad, al conocimiento y experiencia propia de su edad. En ese sentido, tienen una capacidad particular, diferente a la de los adultos, pero capacidad válida para participar y contribuir en las diferentes esferas de la realidad.

Los aspectos positivos del mundo en el que hay participación son referidos a las actividades grupales como los deportes, a la vida familiar con amor, la amistad, la participación de todos, sin discriminación de raza, edad o sexo. Aquí estamos frente a la Utopía infantil.

Podría decirse que para los niños, niñas... entrevistados por el estudio, la participación fundamentalmente se resume en dos palabras: opinar y ser escuchados. Esto precisamente nos remite a reafirmar que de lo que se trata entonces es que la sociedad contribuya con los niños a crear los espacios que permitan que la voz, la opinión y la

institucionalización de la escucha a los niños por parte del resto sea un componente de la vida cotidiana en todos los espacios y tiempos en que la infancia se sienta concernida. (Castro et al., 2009, pp. 132, 133, 147)

Se comprende indudablemente, que a partir de las expresiones de las personas menores de edad involucradas activamente en el estudio anterior, poseen la capacidad de opinar y actuar, tienen un pensamiento particular y válido para participar, la participación debe darse en un espacio libre de discriminaciones al igual que ésta es referida a que los niños y las niñas se expresen y sean escuchados. Además, dentro de las conclusiones y reflexiones de los investigadores, es que el escucharlos vivamente debe ser parte de la cotidianidad de la humanidad en todos los espacios. Lo anterior, alude a premisas que aportan a esta experiencia pedagógica: el derecho a la participación debe ser aplicado en los espacios familiares y educativos, los cuales son considerados; el conocimiento allí mostrado permite que se comprenda en mayor medida la importancia del derecho en estudio y su validez en los contextos en que están inmersos los niños y las niñas, entendiéndose su significado y valor para los distintos procesos pedagógicos, lo cual, se enfatiza en las prácticas de campo participativas.

A nivel internacional, como se ha venido observando, se han realizado movimientos de peso en el reconocimiento de los derechos de la niñez en los países aliados que conforman la Organización de las Naciones Unidas. Sin embargo, se observa la ardua tarea y la lucha diaria porque las sociedades que conforman esta unidad planetaria, se comprometan en el respeto y consideración de los derechos de la población infantil. Esto, porque son los medios de comunicación quienes dejan en evidencia a diario los diferentes casos de violación a los derechos de la primera infancia en el ámbito familiar y en la sociedad misma. Se retoman algunos títulos de noticias internacionales, donde se evidencia su vulneración: “Cuando los niños sobran” periódico la Prensa Gráfica (Angulo, noviembre de 2017), “Más casos de violación a derechos de niños y jóvenes” periódico El País (Marroquín, enero de 2018), “Los niños bajo las bombas” periódico El País (Badra, febrero de 2018), “¿Dónde están los juguetes?” periódico El País (UNICEF Argentina, marzo de 2018), “Por qué las instituciones para menores no protegen a la infancia” periódico El País (Bergua, marzo de 2018), “La infancia, pisoteada por las empresas” periódico El País (Trotta, abril de 2018), entre algunas de las publicaciones vistas en torno a la vulneración de los derechos del niño y la niña.

En lo que concierne a Costa Rica con respecto al tema de derechos de la niñez, se ha reconocido como comprometido a nivel internacional en este asunto, porque ha ratificado diversos instrumentos jurídicos a favor de los derechos y la protección de los niños y las niñas. En el país, el 2 de septiembre de 1990, se ratifica la Convención sobre los Derechos del Niño (UCR y UNICEF, 2015). Por tanto, desde ese año se observa la iniciativa por avanzar en materia de derechos para la niñez costarricense y que reside en el país. Es así, como surge en el Gobierno de Costa Rica, y en conjunto con otras organizaciones para beneficio de la primera infancia, la creación de un documento con lineamientos de acción a favor de la niñez, llamado Política para la Primera Infancia. Tal Política según UNICEF, PANI y Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia (CNNA) (2015, p. 52):

Está dirigida a la primera infancia y comprende acciones que pretende atender las necesidades de los niños y niñas que viven en Costa Rica. Asimismo, es una Política de Estado de orden público y de interés social, por lo que representa el interés y el compromiso de todos los actores institucionales y sociales para garantizar los derechos, el bienestar, desarrollo, protección y participación de todas las personas menores de edad.

Es inherente observar las acciones que se encuentran en desarrollo para la garantía de los derechos del niño y la niña, pero a pesar de ello, existen grandes vacíos. Algunos informes indican que aún prevalecen incumplimientos, específicamente aquellos por parte del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (UCR y UNICEF, 2015). La realidad nos remite que faltan todavía más esfuerzos para que el cumplimiento o la defensa de los derechos de la niñez se lleven a cabo en total plenitud. De este modo, una limitación analizada en los últimos 25 años sobre el cumplimiento de los derechos es que:

Una razón por la que es altamente complejo hablar de los problemas de incumplimientos o violaciones estructurales o sistémicas de derechos, es que no se pueden entender como un caso concreto donde hay... una víctima y un victimario individuales, sino que se trata de procesos sociales, económicos, históricos, culturales y políticos de grandes dimensiones. (UCR y UNICEF, 2015, p. 56)

Al mismo tiempo, este informe nos explica que esta preocupación ha creado:

Una nueva doctrina de Protección Integral, que ya no se enfoca meramente en las necesidades de las personas menores de edad, sino en sus derechos... los cual trae consigo la idea de la obligatoriedad en el cumplimiento de esos derechos... de exigirlos ante los Estados partes de la Convención. (UCR y UNICEF, 2015, p. 47)

Por tanto, se plantea el cambio de pensamiento sobre una ciudadanía que se obtiene sino hasta la mayoría de edad; pero que en realidad se otorga a los niños y a las niñas desde su nacimiento, a partir del nuevo concepto dirigido a ellos y a ellas como sujetos de derechos, lo que hace que se rompa ese esquema antiguo (UCR y UNICEF, 2015). Esto indica un avance en el tema de derechos que se propone en Costa Rica, avalando el descubrimiento que antecede a la promoción del derecho a la participación infantil de la presente investigación, de la consideración del niño y la niña como ciudadanos activos.

En el año 2014, el Sistema Educativo Costarricense presentó un nuevo Programa de Estudio de Educación Preescolar, el cual fue elaborado con la nueva visión de Protección Integral, en garantía y en amparo de los derechos de la niñez. MEP (2014) manifiesta:

Los acuerdos y compromisos internacionales vinculantes con la primera infancia, como el Foro Mundial de Educación para Todos (Dakar 2000), la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera infancia Moscú (2010), entre otros, reconocen que los niños y las niñas son portadores de derechos y el punto de partida en la formulación de políticas, leyes y programas de calidad para su atención y formación. (p. 11)

Se observa que el Estado de Costa Rica, en compromiso con la niñez costarricense y la que se alberga en el país, ha realizado y se encuentra realizando esfuerzos para el bienestar de las personas menores de edad y en garantía de proveer las condiciones óptimas para su desarrollo integral. Como parte del esfuerzo colaborativo en el marco educativo y a la luz de los informes y datos evidenciados, se visualiza oportuna la presente investigación en promover el derecho a la participación del niño y la niña, por medio de una experiencia pedagógica dentro del aula preescolar. Se descubrió continuamente la necesidad de actuar en el tema, evidenciando la

relevancia y lo novedoso de esta experiencia, en tanto que el derecho a la educación y el derecho a la participación infantil son temas aunados.

Es así, que desde los antecedentes obtenidos acerca del tema del derecho a la participación infantil, es visible como una problemática que amerita reflexión y acción. Desde el ámbito pedagógico resulta un reto y un compromiso, siendo la pedagogía la ciencia de la educación que estudia los procesos socioeducativos con el fin de reflexionar, analizar y aportar a las transformaciones necesarias, para la formación de seres humanos, cuya función exige una tarea estrictamente crítica y propositiva de los y las encargados de esos procesos formativos.

Uno de los principios, en los diferentes ámbitos, debe estar centrado en permitir el desarrollo exponencial y progresivo de la persona, mediante el cultivo de mente y corazón, para que la misma trascienda y se impregne en las acciones de la totalidad de cada ser, abogando por los derechos de los niños y de las niñas. De ahí, se pretende fortalecer “una diversidad ciudadana, de ciudadanos distintos, niños y niñas, adolescentes y adultos, que asumirían sus responsabilidades y derechos de manera compartida con base en sus propias particularidades de ser” (González, 2012, p. 13). Esto, a favor de la población coparticipante de la investigación, y en pleno afán de que se compartan los resultados y aprendizajes construidos con miras al beneficio de toda la sociedad.

Luego de evidenciar los aportes precedentes que ilustran la investigación, se plantean los propósitos del estudio, mediante objetivos que encaminan el proceso investigativo. Con éstos, se pretenden lograr diversos resultados, en relación a los momentos en que se desarrolla la investigación-acción, en alusión al tema del derecho a la participación infantil y su promoción.

Objetivo general

- Promover el derecho a la participación infantil por medio de una experiencia pedagógica con niños y niñas preescolares, docentes y familias de la Escuela Rafael Moya Murillo.

Objetivos específicos

- Identificar el abordaje del derecho a la participación del niño y la niña en el espacio pedagógico y familiar de dos grupos de niños y niñas que asisten al Ciclo Materno Infantil grupo Interactivo II y al Ciclo de Transición.

- Construir en conjunto con el grupo de niños y niñas preescolares estrategias pedagógicas para favorecer su derecho a la participación infantil.
- Desarrollar con el grupo de adultos, docentes y familias, estrategias de acompañamiento pedagógico para favorecer el cumplimiento del derecho a la participación del niño y la niña en el espacio pedagógico y familiar.
- Valorar la experiencia pedagógica vivenciada, desde la percepción y las recomendaciones de los niños, niñas, docentes y familias participantes.

Capítulo II

Marco referencial

De los Derechos Humanos al reconocimiento de los derechos de la niñez

El trabajo de investigación enfatiza en el tema de los derechos, por tanto, se considera importante hacer alusión a su significado. Según La Real Academia Española (2018), en sus distintas descripciones, señala que un derecho:

1. Es la facultad de exigir o hacer todo aquello que la autoridad o la ley permite a nuestro favor.
2. Es la obligación o facultad que se derivan del estado de una persona, o de sus relaciones con respecto a otros.

Ambas definiciones son consideradas pertinentes dentro de la investigación, puesto que el posicionamiento teórico muestra la validación del derecho visto desde lo que la ley permite y tiene a favor de las personas, y una obligación propia con relación a los demás. No se puede desligar la ley y la interacción con los demás, por lo que van unidos con un mismo eje y visión, el bienestar de la población.

La definición de derecho se encuentra facultada a los individuos en su condición de dignidad e interacción con otros; de ahí, se les concede el nombre de derechos humanos (DD. HH). El abordaje integral de los mismos, se enriquece en la legislación y en su ejercicio. Para Nowak (2005) éstos son:

Los derechos más fundamentales de la persona. Definen las relaciones entre los individuos y las estructuras de poder, especialmente el Estado. Delimitan el poder del Estado y, al mismo tiempo, exigen que el Estado adopte medidas positivas que garanticen las condiciones en las que todas las personas puedan disfrutar de sus derechos humanos. (p. 1)

Se identifica en la conceptualización anterior, una definición más completa y cercana a la realidad de esta investigación. Evidencia el compromiso de todas y todos los ciudadanos de garantizar el cumplimiento de esos derechos y favorecerlos.

Se considera que los derechos favorecen las relaciones entre las personas. Un dicho popular es aquel que dice “El derecho de una persona termina cuando comienza el derecho de otro”. Esta frase convence que su objetivo es propiciar sanas relaciones de convivencia, en función y beneficio del desarrollo humano y de las interacciones entre sujetos. Básicamente se intenta promover la empatía, comprensión, respeto y tolerancia para y hacia toda la humanidad.

Los DD. HH cuentan con premisas importantes para contemplar su sentido y su esencia. Son derechos que tiene toda persona en función de su dignidad humana, son derechos individuales y colectivos que se establecen a nivel nacional e internacional, y a su vez, son derechos múltiples (Nowak, 2005). De manera integral, se incorpora toda condición del ser humano, por lo que son universales, porque se basan en la dignidad de toda persona sin distinción alguna; son aceptados por el Estado y por los pueblos, lo que indica que se aplican

Los derechos humanos son un estilo de vida, para el bienestar suyo, mío y nuestro... Los derechos humanos son de todos y de todas

sin discriminación. Son inalienables, ya que las personas no pueden ser despojadas de sus derechos a menos de circunstancias mayores como la privación de libertad por delitos, por ejemplo. Son indivisibles e interdependientes, cada derecho acarrea otro y la violación de alguno daña otros. Y el principio de la no discriminación, dado que se ha violentado gravemente muchos derechos humanos, se propone el derecho a la igualdad (Nowak,

2005).

Con la Declaración de los Derechos Humanos, la Organización de Naciones Unidas (ONU), reconoció, implícitamente, los derechos del niño y de la niña; no obstante, era claro que, dadas las necesidades específicas derivadas de esa etapa de la vida, la niñez... debían ser particularmente protegidas y diferenciadas. Es así que, en 1959, la Asamblea General de la ONU, aprobó la Declaración de los Derechos del Niño, como una forma de especificar los derechos universales para esta población. (UCR et al., 2008, p. 21)

Por lo que la presente investigación enfatiza en los derechos de la población infantil; en virtud de los primeros años de vida del ser humano, esenciales en el desarrollo humano integral y con la condición de igualdad en los derechos humanos para ellos y ellas desde su etapa maduracional. “El reconocimiento de los derechos de niños, niñas... ha estado sujeto al

planteamiento general sobre la evolución de los derechos humanos” (UCR et al., 2008, p. 60). De manera que, 30 años después de ese reconocimiento en la ONU, se crea la CDN como tratado multilateral y universal que proclama la confirmación internacional de los derechos del niño y la niña, como sujetos activos, ciudadanos y ciudadanas.

El niño y la niña como sujetos de derechos

A raíz de la concepción de niño y niña que ha cambiado notoriamente, expuesto en el apartado de los antecedentes, desata a una introspectiva de una igualdad de derechos para toda la población sin importar la edad. Como se mencionó anteriormente, aparece necesaria la distinción de los derechos humanos con un enfoque para la niñez, por lo que la CDN viene a resguardar el valor y la condición de sujetos de derechos a los niños y a las niñas en la sociedad, dicho marco jurídico viene a profundizar un cambio en el paradigma acerca de la niñez.

Costa Rica, en épocas anteriores, concebía a la niñez bajo una situación irregular, en la que los niños y las niñas eran tratados como objetos de protección. Cardozo y Michalewicz (2017) amplían esta doctrina:

La... situación irregular se aplica a los menores en situación de “riesgo peligro moral o material” o “circunstancias especialmente difíciles”. Los llamados “menores” son para este paradigma objetos de tutela, de corrección, rehabilitación, control y subordinación; a la vez que se los considera incapaces en diversos sentidos y por ello no tienen ningún tipo de participación en las decisiones que los afectan. (párr. 13)

Con la ratificación de la Convención en Costa Rica, en el año 1990, se condujo al cambio de la situación irregular al Paradigma de la Protección Integral de los niños y de las niñas. De ser objetos a concebirlos como sujetos de derechos, de una protección afín a la protección integral, abogando por el bienestar de las personas menores de edad; produciendo así, la transformación y adaptación de los marcos jurídicos y legales del país, hacia un mejoramiento de la cultura y de la política (UCR et al., 2008). La nueva doctrina de Protección Integral por su parte, implica:

a) el reconocer a niños, niñas... como sujetos de una serie indivisible e irrenunciable de derechos (titulares) sin excepción ni discriminación de ninguna clase, b) el establecer la responsabilidad de Estado —en conjunción con las familias y comunidades— en cuanto a la garantía (papel activo) y respeto pleno de dichos derechos para todas las personas menores de edad sin excepción y c) el instaurar como principio fundamental el “interés superior” —mejor interés— de la niñez... como parámetro orientador de toda acción pública o privada que les involucre o les afecte. (UCR et al., 2008, p. 5)

Se observa y se adjudica desde este nuevo proceder, la condición de la niñez en su reconocimiento como ciudadanos en la sociedad, del paso de objetos manipulables a sujetos pensantes y actuantes, por tanto, el respeto y su consideración en los procesos que les afecten. Indudablemente, la concepción tradicional de niño y niña debía ser transformada, esto a partir de la ratificación de la CDN, ya que los cimientos de la creación de este marco jurídico, reconocían la facultad de los mismos como sujetos con propiedad dentro de la sociedad. Por ende, al darse el cambio a esta nueva doctrina, las connotaciones de una a otra en su práctica, traería muchos cambios en la atención a la primera infancia. UCR y UNICEF (2015) manifiestan que:

La idea de los NNA (niños, niñas y adolescentes) como sujetos de derechos rompe con la antigua visión de la ciudadanía como una condición que se obtiene, solamente, hasta llegar a la mayoría de edad. Esto cuestiona también la idea de que los hijos son una especie de propiedad de sus padres con la que, por tanto, pueden hacer lo que les plazca, sin tomar en cuenta su Interés Superior, que se refiere a que toda acción pública o privada concerniente a una persona menor de 18 años debe considerar y garantizar el pleno respeto de todos sus derechos, en un ambiente sano y en procura de su desarrollo personal, según lo establece el Artículo 5 del Código de Niñez y Adolescencia. (p. 48)

Con la Convención en el país, 8 años después, surge la creación y consideración del Código de la Niñez y la Adolescencia en 1998, que “es el marco jurídico que consagra los derechos de niñas, niños... al otorgar las garantías necesarias para su ejercicio y cumplimiento... representa tanto un catálogo como un piso, que se acompaña de una serie de

legislación conexas” (UCR et al., 2008, p. 6). Éste, se apoya en lo estipulado en el tratado internacional, considerando la población infantil como sujetos; también con el respaldo de la Constitución Política en el artículo 7, que expone que se:

Desarrollaría en abundancia la Sala Constitucional, los tratados internacionales debidamente ratificados ocupan una posición preponderante a la ley ordinaria y, aún más, la Sala Constitucional ha interpretado que cuando se refiere a tratados de Derechos Humanos, supera esta jerarquía llegando a tener “fuerza normativa del propio nivel constitucional”, así como también que, en la medida que otorgan mayores derechos y garantías a las personas, privan por sobre la propia Constitución. (UCR et al., 2008, p. 29)

“Tanto la CDN como el CNA enfatizan la necesidad de que la protección de las personas menores de edad comprenda tanto sus derechos e intereses individuales, como los que se derivan o puedan derivarse de sus interacciones sociales” (UCR et al., 2008, p. 50). Donde la Convención fue precursora de la doctrina de la Protección Integral. Y es así, que desde su consideración, se destituye el concepto de que los seres humanos, en su niñez, son seres en condición de objetos pasivos, a ser sujetos de derechos y con la responsabilidad de ser protegidos por los adultos (Ciudades Amigas de la Infancia, 2016). Por ello:

La condición de sujetos plenos de derechos que significa este nuevo paradigma, requiere de la creación de un ambiente protector que no solo implique construir espacios físicos seguros para las personas menores de edad sino, además, con profunda urgencia, la novación de usos sociales, creencias y prácticas comunitarias, institucionales y familiares, para que los derechos de los niños y las niñas sean respetados e integrados en la cotidianeidad. (UCR et al., 2008, p. 48)

Por lo que también surge la creación del Patronato Nacional de la Infancia (PANI), el cual:

Ha entrado en un inacabado proceso de reforma con la responsabilidad asumida de dar seguimiento y auditar el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas..., todo ello en cuatro grandes ámbitos de acción: i) promoción de los derechos, ii) defensa y garantía, iii) mejoramiento de las condiciones de atención de los niños y las niñas a quienes se están posponiendo o vulnerando sus derechos y iv) protección integral del cumplimiento del conjunto de los derechos de la niñez. (UCR et al., 2008, p. 12)

Se evidencia la latente iniciativa del país, con la continua legitimación de entes para el reconocimiento de la niñez como sujetos de derechos. El PANI “con su primera ley orgánica, se pretendió que... ejerciera funciones de carácter jurídico y administrativo. No obstante, en la realidad continuó con el modelo preventivo y asistencial... siendo su función básica la protección especial de menores y la madre” (UCR et al., 2008, p. 12). Lo que se considera de igual manera, un avance en la protección integral de los niños y de las niñas en materia de los derechos fundamentales para sus vidas en el hogar.

En tanto sujetos activos y protagónicos de derechos, se les debe garantizar el bienestar y la seguridad social, así como las oportunidades y el acceso a participar en la gestación y toma de decisiones en todo asunto que les afecte, tanto dentro del ámbito de la familia, la escuela, la comunidad, así como de la sociedad en general. De ahí que el reconocimiento de estos derechos se ha considerado la “columna vertebral” de la CDN. (PANI y UNICEF, 2009, p. 29)

Es así, como se evidencia que la participación infantil, es el centro de referencia para que el niño y la niña se consideren como sujetos activos de derechos y en la toma de decisiones, en circunstancias que les conciernen, y su involucramiento en los distintos ambientes. Por tanto, la importancia de ahondar en el derecho a la participación infantil, como principal fundamento de la presente investigación.

El Derecho a la Participación Infantil

Los seres humanos siempre han participado desde edades tempranas, indiferentemente sea por medio de la expresión verbal o no verbal, expresan sus necesidades e intereses. Por su parte:

Los estudios psicológicos (Rogoff, Malkin y Gilbride, 1984; Bretherton, McNew y Beeghly-Smith, 1981) han demostrado, por ejemplo, que a partir de los seis meses pueden observarse en los bebés intentos muy claros de comunicar la forma en que quieren participar en situaciones específicas. Ellos tienen una disposición muy activa que intenta influir en los adultos para comenzar o dejar de hacer algo, así como para obtener los objetos que desean. (Corona y Morfín, 2001, p. 39)

De ahí, la participación debe ser considerada inherente y natural en todo ser, debido a la necesidad y a la capacidad innata de expresarse, siendo la comunicación en sus diversas formas una base para ejercerla. Cabe mencionar, que la participación como un derecho de la niñez, engloba varios derechos relacionados, y es a partir de ello que surge su origen.

La CDN como marco referencial de legislación y de amparo de los derechos de las personas menores de edad, establece 54 artículos, entre los cuales, se seleccionan los pertinentes y asociados al derecho a la participación infantil: la responsabilidad del Estado por garantizar el desarrollo del niño y la niña (art. 6), el derecho a la opinión y a ser escuchado (art. 12), el derecho a la libertad de expresión (art. 13), el derecho a la libertad de asociación (art. 15), el derecho a la protección de la vida privada (art. 16), el derecho al acceso de la información adecuada (art. 17) y el derecho al esparcimiento, juego y actividades culturales (art. 31) (UNICEF, 2006). Todos aquellos relacionados a la expresión, a la opinión y al protagonismo de los niños y de las niñas en su entorno; además, se considera que el derecho a la participación infantil es uno de los principios fundamentales de la Convención (Ciudades Amigas de la Infancia, 2016). Por lo que este grupo de derechos parten de la consideración de la niñez como ciudadanos y ciudadanas y su participación activa en la sociedad.

También “el CNA establece mecanismos específicos que buscan garantizar el ejercicio de la participación de la persona menor de edad” (PANI y UNICEF, 2009, p. 60). En los artículos del Código es posible ver implícito el derecho a la participación del niño y la niña, se

seleccionan los siguientes: Interés Superior (art. 5), Desarrollo integral (art. 7), Disfrute de derechos (art. 10), Derecho a la libertad (art. 14), Derecho a la libre asociación (art. 18), Derecho a la información (art. 20), Derecho a la integridad (art. 24), Derecho a la privacidad (art. 25), Derecho al desarrollo de potencialidades (art. 56), Derechos culturales y recreativos (art. 73), Opinión de personas menores de edad (art. 105) (Ley No. 7739, 1998). Donde la participación infantil es estimada como un principio para la creación y validación de los derechos del niño y la niña.

Igualmente es considerada un principio fundamental en la Política Nacional Para la Niñez y la Adolescencia, la cual, es definida desde el marco de derecho de la siguiente manera:

Todo niño, niña... podrá expresar su opinión, con la garantía de que será escuchada, respondida y tomada en cuenta en todos los asuntos que se relacionen con su vida, y frente a cualquier programa o actividad que la persona considere que puede afectar su vida. (PANI y UNICEF, 2009, p. 60)

Otra de las definiciones de participación infantil, es la “libertad de expresión y derecho a ser escuchado, derecho de libre asociación, libertad de reunirse pacíficamente y derecho a desempeñar un papel socialmente activo” (UCR et al., 2008, p. 6). Mostrándose nuevamente los distintos derechos que la conforman, en relación a los artículos tanto de la Convención como del Código.

El artículo 12 de la CDN, el derecho a la opinión de la población infantil y el ser escuchado, sustenta, en mayor medida, el derecho a la participación del niño y la niña. Éste considera, según UNICEF (2006) que:

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.
2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por

medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional. (pp. 13-14)

En este artículo se describen claramente términos de la participación de los niños y de las niñas considerados como sujetos de derechos, en potestad de participar dentro de la sociedad, en la expresión de opiniones que les conciernen en la calidad de ciudadanía que han adquirido. También es relacionado con la doceava Observación General del Comité de la CDN, el derecho del niño a ser escuchado. Cabe destacar, que este ejercicio de la escucha atenta hacia el niño y la niña es en reciprocidad del derecho a la opinión de los mismos. Además, éste debe ser concedido con la acción responsable de los adultos como promotores de los derechos de las personas menores de edad. Por su parte, Del Moral Ferrer (2007) indica que:

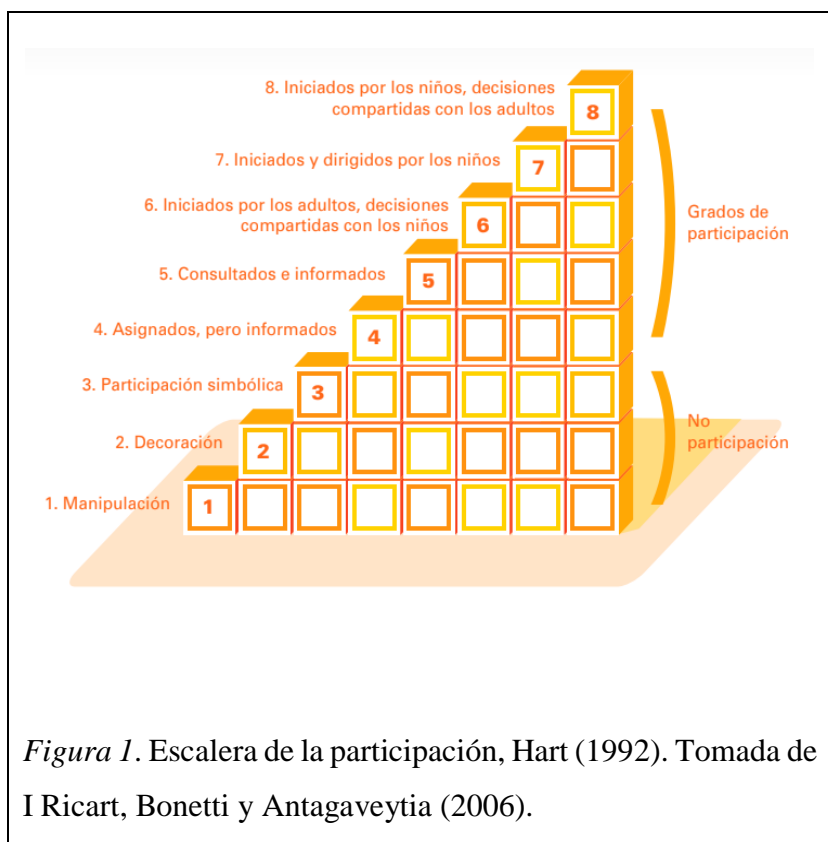
El sujeto activo del derecho a opinar es el propio niño, el sujeto sobre el cual recae la acción del derecho a ser escuchado es aquel individuo en cuyas manos está tomar una decisión que pueda afectarlo. Este deber de todo adulto surge en razón del derecho que tiene el niño de opinar y por ende de participar en diferentes procesos, que varían según su edad y desarrollo, abarcando diversas posibilidades, tales como: formarse puntos de vista, expresar ideas, ser informado y consultado, hacer propuestas, analizar situaciones, entre otras que implican finalmente la toma de decisiones que incidan sobre su vida en cualquiera de los campos hacia los cuales él desarrolla su personalidad como sujeto de derecho. (p. 80)

Jiménez (2010) alude que una concepción de la participación, a partir de lo expuesto por la UNICEF, es que “no es solamente un medio para llegar a un fin, ni tampoco simplemente un “proceso”: es un derecho civil y político básico para todos los niños... es también un fin en sí mismo” (p. 42). Lo que implica la aceptación de las opiniones y la inclusión de los niños y de las niñas en los distintos contextos, participando activamente, y en torno a la validación de su derecho.

Lansdown citado por Gallego-Henao (2015) señala 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”. De allí que la participación sea considerada en la actualidad un derecho que no incluye edad, raza, género o discapacidades, debido a que el ser humano desde que nace participa según sus capacidades y necesidades; este tipo de afirmaciones obligan a desmitificar que considerar la edad cuando se interactúa con niños y niñas, es un requisito esencial para que ellos y ellas manifiesten sus pensamientos y por lo tanto se empoderen de los procesos. (p. 154)

En consideración a lo anterior, Roger Hart profesor, investigador y académico de los derechos de la niñez, en su interés por la promoción de la participación ciudadana en niños, niñas y adolescentes, elabora una escalera conocida como “La escalera de la Participación” o popularmente denominada “La Escalera de Hart”. En ésta se mencionan distintos niveles, en demostración de cuáles de éstos son considerados o no como participación real y auténtica de la infancia, situados cada uno a lo largo de 8 escalones. Se muestra la figura a continuación:



Se explicitan a partir de la figura anterior los 8 niveles, según I Ricart et al. (2006). Se destaca que en los primeros tres escalones se albergan formas o acciones que se consideran ilegítimas para la participación infantil, o bien, puede decirse que son producto del activismo o control total de los adultos, despojando a la primera infancia del ejercicio de su participación como derecho. En el primer escalón se observa la “manipulación”, se puede decir que los adultos toman ventaja al ser los representantes de los niños y de las niñas, se deforman las voces de la niñez en el manejo y en el pleno interés de los adultos. En el segundo escalón aparece la “decoración”, ésta es alusiva a la presencia física meramente de niños y niñas en actividades o espacios, donde ni tan siquiera se les informa al respecto previamente. El tercer escalón se caracteriza por la “participación simbólica”, referida a espacios donde los niños y las niñas al parecer poseen la libertad de actuar y opinar, sin embargo la realidad no es coherente a su ejercicio, sólo reproducen.

En los siguientes niveles, se visualizan acciones participativas en torno a la participación del niño y la niña, contemplando el ejercicio de la participación auténtica infantil, con mayor fuerza el papel activo de los niños y de las niñas, según asciende la escalera. El cuarto escalón se denomina “asignados pero informados”, son los adultos quienes deciden qué es lo que se va a realizar; una vez electo el plan, involucran a los niños y a las niñas como auxiliares en el proceso y los aportes de los mismos son considerados por los adultos. El quinto escalón se conoce como “consultados e informados”, aunque son los adultos quienes seleccionan y guían el proceso, proceden a consultar a los niños y a las niñas, y las opiniones emitidas son tomadas en consideración en el avance del proyecto. El sexto escalón pertenece a los proyectos “iniciados por los adultos”, en este caso, se les involucra y consulta a las personas menores de edad con mayor frecuencia, en cada una de las etapas, para la planificación y el desarrollo del proyecto, los aportes que los niños y las niñas brindan son incluidos y concretados. En el séptimo escalón, les concierne a los niños y a las niñas la selección de un proyecto desde sus intereses, y son los mismos quienes planifican su desarrollo, esto con la guía necesaria del adulto. Y por último, en el octavo peldaño de la escalera de la participación, es la población infantil quien se apropia del proyecto en su totalidad, la elección, planificación y el desarrollo del mismo. Los adultos son invitados por los creadores del

*Palabras claves para
la participación*

*Involucramiento,
consulta, expresión,
interés, iniciativa,
empoderamiento*

proyecto, esto, si amerita el involucramiento y aportaciones para la toma de decisiones en conjunto.

Cabe resaltar que:

No es necesario que los niños siempre operen en los más altos peldaños posibles de la escalera de participación, por lo que los promotores deben respetar un principio muy importante, que es la posibilidad de elección. Un programa puede ser diseñado para llevar al máximo la oportunidad de cualquier niño de escoger participar al nivel más alto de su habilidad. Asimismo, los niños pueden no desear participar al máximo grado de sus habilidades en todos los proyectos. (Corona y Morfín, 2001, pp. 56-57)

Por lo que una de las consideraciones principales de esta escalera, es el reconocimiento de la decisión del niño y la niña con respecto a su deseo o interés por participar. La escalera no debe ser vista como niveles que deben avanzar progresivamente, ya que se puede promover la participación de cualquiera de los escalones, o bien, puede realizarse distintos saltos relativos según la actitud y particularidad de la población infantil, y del esquema del adulto promotor de experiencias (Corona y Morfín, 2001). Es importante evitar la subjetividad adulta, al tener una mirada objetiva pretendiendo mantener la intención en los niveles de participación genuina para los niños y las niñas. No obstante, la participación “no se da por sí [*sic*] sola, es un proceso que se da de manera gradual, requiere actitudes particulares y aprendizajes, evoluciona con la edad y la experiencia” (Osorio, 2003, p. 3), por lo cual, resulta vital las experiencias cotidianas en la promoción de la participación real de los niños y de las niñas, en las prácticas participativas incentivadas por los adultos, las cuales, deben incluir las consideraciones del derecho.

Donde las experiencias permitan a la población infantil la libertad de expresarse emitiendo su opinión, vital para el ejercicio de sus derechos e interiorización de su práctica como parte efectiva de su ciudadanía. El hecho de que los niños y las niñas participen activamente, les generará distintos aprendizajes, esto en cuanto a conductas de buen comportamiento social, las normas de convivencia pacífica, la construcción de nuevos conocimientos en la interacción con otros, empoderamiento, criticidad, reflexión, satisfacción personal; como méritos en torno al aprendizaje que se desencadenarán a partir de esta vivencia de forma cotidiana.

Los beneficios de la participación, puede afirmarse que son de dos clases: aquellos que permiten a los individuos se desarrollen como miembros más competentes y seguros de sí mismos en la sociedad y aquellos que mejoran la organización y el funcionamiento de las comunidades. (Osorio, 2003, p. 7)

La validación y el ejercicio del derecho a la participación infantil, como pleno elemento jurídico, tiene connotaciones beneficiosas en el desarrollo integral en los primeros años de vida del ser humano. Como lo indican Pérez et al. (2003, p. 3):

Promover una participación significativa y de calidad entre niños, niñas... es esencial para asegurar su crecimiento y su desarrollo. Los niños han demostrado que cuando participan, tienen ideas, experiencias y aportes que enriquecen la comprensión de los adultos y ofrecen una contribución positiva a las actividades de los adultos. La confianza y la autoestima se nutren cuando los niños y las niñas sienten que sus opiniones son valoradas. Los beneficios de la participación se plantean en tres grandes áreas: “en el desarrollo de la competencia y la responsabilidad social; facilitando el desarrollo social y comunitario de los niños y de las niñas; y potenciando la autorrealización personal y la mejora del auto concepto”.

I Ricart et al. (2006) presentan, por su parte, beneficios o bien, alcances de la niñez al participar:

1. Cuando... participan están aprendiendo y adquieren mayor poder de decisión sobre su vida. Confían más en sí mismos, se fortalece su autoestima y su autonomía.
2. Sienten que sus opiniones son valiosas, que pueden hacer contribuciones a la sociedad porque tienen una experiencia y un conocimiento únicos.
3. Se potencia su sentimiento de pertenencia y responsabilidad. Por ejemplo, cuando se involucran en la organización de algún evento o proyecto y establecen sus reglas de funcionamiento y de integración, se sienten coautores, aceptan las normas y posiblemente querrán darle continuidad.

4. Están más protegidos, porque los que se expresan por sí mismos, los que están informados, pueden enfrentar mejor las amenazas, saben pedir ayuda y están mejor preparados para evitar situaciones de riesgo.
5. Se desarrolla su capacidad para promover cambios.
6. Se promueve una cultura democrática, porque ésta implica escuchar distintos puntos de vista, sopesar opciones y compartir la toma de decisiones. (p. 60)

Entiéndase y valórese la integralidad del concepto de participar, que va más allá de hablar meramente. Es:

La posibilidad de argumentar y tener una voz se ha de acompañar con el derecho de ser escuchados y tomados en cuenta. El niño o la niña a los que, además de permitirles hablar se les valida su decir, vivirán un ejercicio real de su participación. De ahí que se debe dejar de lado los calificativos que presentan a las niñas y los niños como dependientes, necesitados o irracionales, ya que el derecho a la participación debe abordar y empoderar la agencia en las niñas y los niños para resistir a la opresión y contrarrestar la visión social que los coloca como preciudadanos. (González, 2012, p. 6)

Consiste en valorarlos como ciudadanos y ciudadanas que son, anulando los pensamientos tradicionalistas y negativos a la niñez con respecto a su desenvolvimiento y aportaciones que pueden ofrecer. Así, posibilitándoles todos los beneficios que conlleva esa palabra en la vida en sociedad, porque “fomentar una participación significativa y de calidad de los niños... es esencial para garantizar su crecimiento y desarrollo” (Bellamy, 2002, p. 9), como ya se ha demostrado. Se observa como no sólo son atributos para la vivencia social, sino, también para el beneficio oportuno de la persona, fundamentado en que:

La participación puede incluir una amplia gama de actividades que difieren en forma y estilo según sea la edad del niño: buscar información, expresar el deseo de aprender incluso a una edad muy temprana, formarse puntos de vista, expresar ideas; intervenir en actividades y procesos; ser informado y consultado en la toma de decisiones; iniciar

ideas, procesos, propuestas y proyectos; analizar situaciones y elegir entre varias opciones; respetar a los otros y ser tratado con dignidad. (Bellamy, 2002, p. 4)

Por lo que el objetivo principal de la participación infantil no se distingue en generar mayores grados de participación, sino, en que las oportunidades ofrecidas en los espacios, se promueva una participación realmente significativa (Bellamy, 2002). Una que permita a la población infantil comprender su importancia, el lugar que poseen ellos y ellas en la sociedad, en el hogar, en el aula y en el ejercicio y conocimiento de sus derechos; en general, que se potencien gradual e íntegramente en los ambientes que se encuentran, por medio de experiencias participativas genuinas. De ahí, que “se deben establecer mecanismos para que la población... ejerza el derecho a opinar y a participar en la toma de decisiones, que a su vez constituye un aprendizaje y una formación para la vida en un contexto en democracia” (PANI y UNICEF, 2009, p. 60).

Cabe destacar que dentro del derecho a la participación se extienden dos conceptos importantes que deben ser de conocimiento, para garantizar el efectivo ejercicio y cumplimiento del mismo. El primero es la autonomía progresiva, el cual se constituye como el principio fundamental del derecho a la participación infantil, y el segundo, corresponde al interés superior del niño y la niña como una consideración en garantía del mayor bienestar para ellos y ellas; ambos contemplados dentro del derecho por la esencia de su significación e implicación.

Autonomía Progresiva.

La autonomía progresiva como principio fundamental del derecho a la participación del niño y la niña, suscita en torno a la toma de decisiones que también es parte del ejercicio de la participación infantil. “Es con ella, con la autonomía que se construye penosamente, como la libertad va llenando el “espacio” antes “habitado” por su *dependencia*. Su autonomía se funda en la *responsabilidad* que va siendo asumida” (Freire, 2005, p. 90). Es necesario generar espacios adecuados que le permita a la niñez, desde la evolución de sus facultades y su grado maduracional, la oportunidad de actuar por sí mismos y de aportar en sus contextos conforme a sus posibilidades; esto les permitirá desarrollar progresivamente esta capacidad.

El principio de autonomía progresiva parte de su condición de personas en proceso de desarrollo integral y preparación para una vida independiente y responsable; en permanente concordancia con la garantía de los otros principios: interés superior, sujeto social, no discriminación y discriminación positiva, participación y desarrollo”. (PANI y UNICEF, 2009, p. 60)

De manera que, a través de la participación activa del niño y la niña, se podrán desarrollar competencias necesarias para que los mismos logren un desarrollo óptimo, aquel pensado para mejorar la calidad de sus vidas, en relación a su desenvolvimiento y responsabilidad en los distintos ambientes que están inmersos. Esto también se cumple a raíz de las experiencias significativas vivenciadas por la participación.

No obstante, cabe destacar que este concepto de autonomía progresiva también es un propósito a desarrollar desde la Convención, desarrollando la capacidad de la niñez en el ejercicio y apropiación de sus derechos como ciudadanos y ciudadanas responsables. Según Cilleros citado por Jiménez (2010) se refiere a que:

La autonomía progresiva del niño en el ejercicio de los derechos, constituyen uno de los principios que estructuran el sistema de derechos reconocidos por la Convención, por lo cual, la promoción y respeto de la autonomía del niño en el ejercicio de sus derechos, se convierte en uno de los intereses jurídicos. (p. 49)

A mayor cantidad de oportunidades en las que las personas menores de edad ejerzan sus derechos, se permitirá una evolución donde ellas y ellos, con su autonomía, se empoderen del ejercicio de los mismos. En el desarrollo de ésta y “desde y para su práctica se dan aprendizajes, el ejercicio mismo de relaciones democráticas lo empoderan y fortalecen frente a la defensa de sus Derechos y lo prepara para la vida en comunidad” (Osorio, 2003, p. 3). Lo que abre el horizonte de la democracia en este principio, de manera que se potencia, a medida de que la participación, y por ende la autonomía, se mantengan activos y presentes en las relaciones y en los ámbitos en que se desenvuelven los niños y las niñas.

Una nación es democrática en la medida en la que sus ciudadanos participan. La confianza y la competencia para participar se adquieren gradualmente, con la práctica. No se puede esperar que, repentinamente, los niños, al cumplir la mayoría de edad, se conviertan en adultos responsables y participativos sin ninguna experiencia previa en las habilidades y responsabilidades que ello conlleva. La participación es, por tanto, un derecho y una responsabilidad, ya que implica compartir las decisiones que afectan a la vida propia y a la vida de la comunidad en la cual se vive. (Ciudades Amigas de la Infancia, 2016, párr. 3)

Venegas (2010), por su parte, se refiere al principio, visto desde la progresividad de la autonomía en el ejercicio paulatino de los derechos de la niñez. Ésta:

Consiste en el reconocimiento pleno de la titularidad de derechos en las personas menores de edad y de una capacidad progresiva para ejercerlos, de acuerdo a la “evolución de sus facultades”, lo cual significa que a medida que aumenta la edad también se incrementa el nivel de autonomía y el poder de autodeterminación del niño ante su propia existencia. (p. 50)

Por lo que este principio adquiere importancia para su potenciación, en torno a la práctica gradual de los derechos, procediendo a respetar el desarrollo y capacidades del niño y la niña en torno al cumplimiento de éstos; para generar así, que se empodere la población infantil con este ejercicio pleno a su beneficio integral. A esto, se le debe de agregar la consideración de lo que mejor le conviene al niño y a la niña en un amplio sentido, contemplando su desarrollo y sus intereses, es decir, el interés superior de los mismos, como segundo concepto importante que debe ser de conocimiento, para garantizar el efectivo ejercicio y cumplimiento del derecho a la participación infantil.

Interés superior del niño y la niña.

Este principio le garantiza al niño, niña... que, ante cualquier situación dada, la medida que debe tomarse es aquella que mejor satisfaga sus derechos de manera plena y eficiente

en un ambiente físico y mental sano, y en procura de su pleno desarrollo personal. (PANI y UNICEF, 2009, p. 58)

Se considera su garantía, por la importancia que le compete, como un principio esencial para la validación de los derechos de la niñez, donde se contempla el bienestar integral del niño y la niña pese a cualquier situación. Por lo cual, la participación infantil es permeada por este principio, donde las personas alrededor y encargadas de la población infantil, deben pensar en la consideración de éste para todo lo que sea planificado, en beneficio de las personas menores de edad.

La participación está estrechamente ligada a la organización y el protagonismo infantil, definiendo éste como “el proceso mediante el cual se pretende que niñas, niños... desempeñen el papel principal en su propio desarrollo... para alcanzar la realización plena de sus Derechos, atendiendo a su interés superior”. (Gaitán citado por Osorio, 2003, p. 3)

“Debe rescatarse, en forma particular, la enunciación del principio del interés superior del niño, como principio rector de la materia en procura de que niños, niñas... alcancen su desarrollo pleno” (UCR et al., 2008, p. 21). Además, contemplar la importancia y el objetivo de optimizar el desarrollo integral de ellos y ellas. Por lo cual:

Los derechos de los niños, niñas... deben ser considerados como un todo, por lo tanto los principios de no discriminación, de supervivencia y desarrollo, así como de respeto de la opinión de la persona menor de edad, deben tenerse en cuenta para determinar el interés superior en una situación concreta, o el interés superior de la niñez... como grupo. (PANI y UNICEF, 2009, p. 58)

Es así, que este principio tutelar, se extiende y se incluye en la globalidad de los derechos, atendándose inclusive, aquellas necesidades individuales o grupales. Y siempre con el mismo fin, de ocuparse en discurrir en el bienestar de los niños y de las niñas, por la condición

que les compete, como sujetos activos y sociales de derechos, adquiriéndoseles la naturaleza implícita de la validación de todo lo concerniente en ese concepto ciudadano.

Esto significa que son personas independientes, activas de derechos y con responsabilidades. Gozan de derechos propios, distintos a los de sus progenitores o personas responsables, significa que esos derechos no deben estar supeditados a los intereses de los adultos, por ello su relación directa con el interés superior. (PANI y UNICEF, 2009, p. 60)

Así es como se debe entender el interés superior del niño y de la niña, dado que ellos y ellas, por irrefragables razones, son distintos a los adultos; y es la evidente y necesaria diferenciación en las necesidades e intereses que poseen las personas menores de edad, por lo que surge la consideración de un principio que les atiende en esa distinción. Por tanto, “la construcción de espacios sociales que realmente respondan a un interés superior del niño, nos reta a un cambio de paradigmas y formas de vincularnos con ellos para acercarnos a relaciones nuevas y más equitativas” (Osorio, 2003, p. 1); lo que compromete a una responsabilidad de los adultos, encargados y responsables, apropiarse de estos procesos, atendiendo el interés superior del niño y la niña, así, como el desarrollo de la autonomía y lo demás concerniente al ejercicio del derecho a la participación infantil y su cumplimiento.

La responsabilidad de todos en la participación infantil como derecho

El CNA como marco jurídico mínimo en el amparo y garantía de los derechos de las personas menores de edad, expone algunos artículos que hacen referencia a la responsabilidad que le concierne, en primera instancia, al Estado costarricense en la protección de los derechos de la niñez. La Ley No. 7739 (1998) en su artículo 4 Políticas estatales menciona que “será obligación general del Estado adoptar las medidas administrativas, legislativas, presupuestarias y de cualquier índole, para garantizar la plena efectividad de los derechos fundamentales de las personas menores de edad”. De ahí, que al Estado le fue otorgado la total responsabilidad de promover y velar por el cumplimiento de esos derechos; esto, con apoyo de todas las instituciones gubernamentales, sociales y privadas asociadas al servicio y atención de la niñez.

También, se menciona en el artículo 58 de Políticas nacionales que el Estado debe proveer, desde distintas formas de divulgación, el conocimiento de los derechos de la población infantil, con el objetivo de propiciar el ejercicio de los derechos de los niños y de las niñas, y el cumplimiento de los mismos por la sociedad (Ley No. 7739, 1998). Desde este acuerdo, el papel del Estado debe garantizar la ayuda y el soporte necesario para que la sociedad conozca, acepte y respete los derechos de la niñez.

Se plantea que el reconocimiento de los derechos de los niños y de las niñas, no sólo debe limitarse a su conocimiento, sino, a implantar en la sociedad, las consideraciones y el impacto que éstos generan en el desarrollo integral de la primera infancia y en el progresivo ejercicio de sus derechos. Se rescata así, desde prácticas, intervenciones y experiencias oportunas por parte de los adultos en correspondencia con el cumplimiento de los derechos de las personas menores de edad.

Es importante que se reconozca y se comparta que los primeros años de vida son edades críticas donde el niño y la niña aprenden con mayor facilidad y rapidez; esto debido a la plasticidad cerebral que poseen, mayores conexiones sinápticas que facilitan el aprendizaje de cada uno de ellos y ellas. Por ello, el generar espacios ricos en torno al derecho a la participación infantil, concebido desde la amplitud de los beneficios relevantes a este derecho, se podrán desarrollar actitudes necesarias para vivir en sociedad, las cuales permitan optimizar habilidades para enfrentar las demandas de la vida.

En alusión a lo anterior mencionado, el Modelo de Niñez Ciudadana citado por González (2012) comparte acerca de la población de primera infancia que:

Su formación no es espontánea, sino que requiere ser estimulada desde muy temprano en la vida de la persona, a través del modelaje y la experimentación cotidiana. Esto permite que sus características se afiancen y devengan en atributos de la personalidad del sujeto y se sienten, de ese modo, las bases para el fomento sistemático, desde la primera infancia, de esa cultura ciudadana independiente, responsable y reflexiva. (p. 14)

Se connota la trascendencia de que se facilite y se valide el derecho a la participación del niño y la niña. El rol de la sociedad, especialmente el de los adultos, tienen gran influencia

en la materia, puesto que estas personas son las responsables de generar espacios y experiencias donde se lleve a la práctica este derecho. No deben ser escenarios escandalosos o muy elaborados, sino, que sean los mismos ambientes y experiencias cotidianas las que lo promuevan de manera genuina y natural, contemplando la escucha atenta, la autonomía progresiva, la consideración de las opiniones de los niños y de las niñas, su involucramiento en situaciones que le conciernen, su protagonismo activo, toma de decisiones; estos aspectos desde lo propio de la participación infantil.

“Los niños y las niñas han sido reconocidos como sujetos de derecho, es decir, capaces de ejercerlos y, por tanto, los adultos tenemos la responsabilidad de generar las condiciones para que esto ocurra” (Ruiz, Castillo, Ramírez y Urdaneta, 2015, p. 174). Es inherente que en todos los espacios donde los niños y las niñas se desarrollen, se vele por el cumplimiento del derecho a la participación que se describe como un pilar en la CDN. Como tal, este derecho involucra una serie de características que influyen favorablemente en la formación de ellos y ellas, por lo cual, con mayor pertinencia, surge la seriedad de llevar a cabo el ejercicio del mismo.

Como bien lo indica Bellamy (2002) “la participación infantil es una responsabilidad y una obligación de todos cuantos se rigen por la Convención sobre los Derechos del Niño” (p. 4). Muchos son los países que se constituyen como Estados Partes y que han apropiado tal Convención en sus políticas nacionales. Es por ello, que la participación activa del niño y la niña en la sociedad, es fundamental para procurar un equilibrio entre lo que se pretende incluir y lo que realmente se incluye en los planes y programas de cada país; realidad que le concierne a los y las habitantes de Costa Rica, como Estado Parte de la CDN. Para esta participación los adultos deben contemplar que:

Para una participación real y efectiva es necesario que se den de manera conjunta, al menos tres grandes condiciones: reconocimiento del derecho a participar, disponer de las capacidades necesarias para ejercerlo y que existan los medios o los espacios adecuados para hacerlo posible, todos ellos dentro del marco de los Derechos establecidos por la Convención de los Derechos de la Infancia. (Osorio, 2003, p. 8)

La Convención reconoce la participación como aquel derecho que considera a los niños y a las niñas como sujetos de derechos activos en la sociedad. Por lo que este derecho propone indudablemente nuevas formas de organización, en cuanto a la democracia y a la cultura de los países (Castro et al., 2009). “Para que la participación sea efectiva y genuina es necesario que se entienda como un proceso, y no como un acontecimiento singular y aislado” (UNICEF, 2014, p. 224). Es tarea de todos los entes directos e indirectos que poseen trato y cercanía con la niñez, de cada Estado Parte que apoya la CDN, que la participación infantil se cumpla a cabalidad en todos los ambientes. Esto, en el desarrollo de experiencias y acciones que contribuyan y favorezcan espacios de participación activa desde y para la niñez; a medida que el niño y la niña participan, se beneficia simultáneamente su desarrollo en la adquisición de habilidades y capacidades.

Se prueba la importancia del cumplimiento del derecho a la participación del niño y la niña, con propósitos aún mayores y en el marco de la democracia, de que cuando cumplan la mayoría de edad, no sólo logren ejercer el derecho al voto según la ley, sino, que sean responsables y conscientes de sus decisiones. Por esto, se recalca que aquellos niños y niñas que no se les favorece la participación en la infancia, posteriormente en edades avanzadas, no comprenderán las responsabilidades concernientes de lo que consiste vivir en una sociedad democrática (Ciudades Amigas de la Infancia, 2016).

De este modo, “para que puedan participar de una forma apropiada y que refuerce su dignidad y autoestima, los niños necesitan información, apoyo y unas condiciones favorables” (Bellamy, 2002, p. 5). Es solicitar que el Estado, garantice las condiciones básicas para la participación de la niñez en todos sus contextos, y que se concientice a las personas en el tema y en materia de derechos; dado que se vuelve necesaria una colaboración recíproca entre el país, la sociedad, la familia y los centros educativos, trabajando por un compromiso en común. Es incluir a los niños y a las niñas, con la intencionalidad de generar mejores condiciones para la infancia, considerándolos como sujetos activos y con capacidades naturales de aportar a su entorno y en demanda de sus derechos. Por tanto:

Una participación auténtica y significativa exige un cambio radical en la forma de pensar y la conducta de los adultos, de una actitud exclusiva hacia los niños y sus capacidades a otra inclusiva; de un mundo definido exclusivamente por los adultos a otro en el que

los niños hagan su aportación al tipo de mundo en el que quieren vivir. (Bellamy, 2002, p. 5)

De ahí, que todos los adultos son responsables de proveer un ambiente democrático para lograr una participación auténtica por parte de los niños y de las niñas, porque es mediante esta práctica que se garantiza la participación infantil, porque se les da la oportunidad de expresar sus opiniones, que éstas sean escuchadas y consideradas, la búsqueda de soluciones colectivas a sus necesidades y la toma de decisiones en beneficio del bien común. Esta práctica deja en visto la participación activa de los niños y las niñas al manifestarse, de manera que se consideran a las personas menores de edad desde sus capacidades, su papel activo, sin violentar sus derechos y potenciando el desarrollo integral, al mismo tiempo que se respeta la diversidad existente (Corrales et al., 2002). Esto permitiría aumentar la participación en la población infantil, propiciando el goce de sus derechos, con el profundo sentido de generar experiencias de calidad en la atención y el empoderamiento de la primera infancia.

Los ambientes idóneos para la participación, aprovechando los escenarios cotidianos, deben posibilitar a que los niños y las niñas expresen sus opiniones, es decir, que participen, a raíz de las prácticas para la solución de conflictos mediante el diálogo y el respeto a opiniones opuestas; así, permitiendo que contribuyan a una sociedad democrática donde se les provee cimientos para la convivencia democrática; donde la expresión y la participación son valores esenciales para una sociedad pacífica (Suriel, 2006). De manera que los espacios participativos ofrecidos, fomenten la defensa del derecho, lo cual, toda la sociedad está llamada a promover de manera óptima, por medio de distintos planes estratégicos que incluyan las características del mismo.

Es una posibilidad real que el desenvolvimiento integral de los niños y de las niñas se vea favorecido si se valida la participación en todas sus formas, como ya se ha mencionado. Bellamy (2002) pone en evidencia algunos otros aspectos propicios: es posible observar que los niños y las niñas confían más en sí mismos, se comprometen en ayudar a los demás, sean más optimistas en relación con el futuro, toman conciencia de la comunidad y sus problemas, son más responsables en el hogar, se preocupan por el mundo, son más respetuosos, tienen mayor capacidad de comunicación, son más atentos en las clases porque conocen el beneficio

de la educación en sus vidas. El cumplimiento del derecho a la participación busca generar todas esas consecuencias positivas a raíz de su validación en los diversos contextos.

Como garantía del derecho a la participación infantil, se debe concebir en el impacto que genera en el desarrollo integral de ellos y ellas, ofreciendo diversidad de oportunidades que permitan el crecimiento y el desarrollo de la persona en todo su esplendor; para el bien de la persona, el bien de familia, el bien de la sociedad, el bien del país, el bien del mundo entero. “Vemos una generación mejor preparada y capaz de enfrentarse a los problemas, desigualdades e injusticias que ha heredado. Vemos a niños y jóvenes dispuestos a hacer avanzar los principios democráticos que los dirigentes mundiales han abrazado” (Bellamy, 2002, p. 14); esto, si la participación verdadera se convierte en una realidad latente y central en el trato con la niñez. Es importante, para la sociedad comprometida y responsable del cumplimiento del derecho a la participación, que se reconozcan y se consideren aspectos vitales y prácticos, para su posterior legitimación, según Corrales et al. (2002):

Los niveles de participación más reales ocurren cuando... los niños y adultos comparten las decisiones, reflexionan sobre ellas y los niños critican, proponen y deciden, sintiéndose involucrados. El mayor nivel de participación es cuando los niños conciben la idea, la llevan a cabo y la evalúan; esto es particularmente frecuente en las actividades de juego y en la generalidad de la vida lúdica de los niños. Y por último, podemos citar como la forma más elevada de participación cuando el niño aporta la idea, el adulto la moldea y, en conjunto, la diseñan y ejecutan. (p. 12)

Indudablemente, si la relación entre los adultos y la niñez está permeada de respeto, consideración y escucha, por tanto en un margen horizontal, garantizará el nivel tan elevado de participación descrito anteriormente; siempre y cuando el adulto conciba a la persona menor de edad desde sus derechos. Pudiéndose observar y gozar también de los beneficios que implican la participación y su ejercicio como derecho fundamental de la población infantil.

Por su parte, Corrales et al. (2002), explicitan otros compromisos que deben adquirir los adultos con los niños y las niñas en torno a la materia: establecer vínculos afectivos, que comprenda las señales del niño y la niña y sepa responder a ellas, provea ocasiones para explorar al mundo que les rodea, apoyar para la adquisición de aptitudes motoras, mentales y

lingüísticas, posibilitar la independencia, brindar ocasiones para que aprendan a cooperar, ayudar y compartir, permitir que asuman responsabilidades y tomar decisiones, apoyar en la valoración positiva de ellos y ellas mismas, potenciarles la expresión personal y la creatividad, fomentar la autonomía y motivaciones que favorezcan la participación del niño y la niña como sujetos y ciudadanos. Comprendiéndose la necesidad del andamiaje en las primeras etapas de vida que conforman la primera infancia.

Ahora bien, Corona y Morfín (2001), aluden a que:

Debemos tomar en cuenta que los valores y las actitudes de convivencia social que se adoptan en la infancia provienen principalmente de instituciones y espacios de socialización... Es ahí en donde los niños se van relacionando con otras personas, pero además, y de manera general, con el medio circundante. Por lo tanto, es en esos espacios en donde es necesario que los adultos orientemos a los niños hacia su autonomía. (p. 74)

En concordancia con los principales espacios educacionales, en el ejercicio y cumplimiento del derecho a la participación infantil, sobresalen con gran relevancia el ambiente familiar y pedagógico. Éstos deben ser los principales modeladores de derechos, deberes y proveedores de prácticas participativas con las personas menores de edad, debido a su cercanía con los mismos desde edades tempranas, lo cual, amerita a que se les proporcione un espacio lleno de experiencias para que experimenten debidamente su derecho a la participación; vivencias con principal apertura desde el hogar.

El derecho a la participación infantil en el ambiente familiar

La familia adquiere un papel decisivo en la promoción y en el ejercicio de los derechos de los niños y de las niñas, al ser los primeros adultos en tener relación con los mismos. Por lo cual, se fortalece la idea de que es en el hogar donde se consolidan las bases para el desarrollo holístico de la primera infancia. Obligación misma del Estado, en estimar y considerar los derechos y responsabilidades de la familia en cuestiones de orientación y guía de las facultades de la niñez, reconociendo a los niños y a las niñas como portadores de opinión, y esto debe ser tomado en cuenta (UCR y UNICEF, 2015).

Los padres, madres y encargados son responsables primordiales de brindarles dirección y orientación con el fin de asegurar el ejercicio y disfrute de sus derechos en consonancia con la evolución de sus facultades, en un marco de relaciones respetuosas y democráticas. Ese proceso progresivo implica que a medida que se adquieren competencias mayores los niños, niñas... adquieren también mayores responsabilidades y son capaces de tomar decisiones por sí mismos. (PANI y UNICEF, 2009, p. 62)

Es en el hogar donde los niños y las niñas deben ser concebidos como sujetos de derechos, desde las prácticas participativas ofrecidas, donde ellos y ellas puedan ejercer con naturalidad sus derechos desde las interacciones con sus familiares, en la libertad que posean para expresar libremente sus opiniones, en el respeto, escucha atenta y la inclusión de su voz en la toma de decisiones. Lo que remite al artículo 29 Derecho Integral del CNA, donde se explicita que la familia está obligada a velar por el desarrollo integral de sus hijos e hijas (Ley No. 7739, 1998), y qué mejor que dentro de un marco de auténtica participación. Se plantea que los niños y las niñas desde los deberes, asumidos como tareas que se realizan dentro del hogar, puedan comenzar a ejercer también su participación, como parte de sus derechos.

“En concreto, asumir responsabilidades de manera gradual” (UCR y UNICEF, 2015, p. 144). Desde las tareas cotidianas se puede incentivar al niño y a la niña a participar de distintas formas como: en la toma de decisiones que les conciernen en cuanto a sus intereses, en la escogencia de su vestimenta, alimentación, recreación, tareas para colaborar con el orden de la casa. Sumado a esto, no se puede desvirtuar su carácter latente en la adquisición de la autonomía progresiva en función de la participación de los niños y de las niñas en tareas personales, como las prácticas de higiene y cuidado personal. En concordancia con la promoción de la participación infantil dentro del hogar, en una línea congruente con los deberes que les conciernen, esto con la adecuada orientación y apoyo de sus familias.

El ambiente familiar tiene la principal influencia en que el derecho a la participación del niño y la niña se promueva y se lleve al ejercicio, debido a que es el escenario inmediato donde ellos y ellas se desarrollan y adquieren conductas por medio de las experiencias en este espacio. Como lo indican Pérez et al. (2003):

Se deben promover experiencias que permitan a los niños y las niñas aprender a intervenir participando de su entorno más cercano, que es sobre el que tienen la información suficiente para poder opinar y actuar. Hay que garantizar la posibilidad de hacer cosas con el conocimiento práctico adquirido por la experiencia directa de situaciones de la vida cotidiana. (p. 16)

La participación se enseña y se aprende conforme a su práctica; por lo que el hogar es el primer andamiaje que reciben los niños y las niñas en reconocerse y ejercerse como sujetos de derechos y deberes o responsabilidades, lo que conlleva el ser ciudadanos y ciudadanas en una sociedad. Además, este contexto no sólo les provee los cuidados para su desarrollo físico, sino, que potencia el desarrollo socioemocional dependiendo de la calidad de interacciones entre padres y madres e hijos e hijas. Por lo cual, se contempla la relevancia de este ambiente en el progreso competente integral del niño y la niña.

La familia juega un papel determinante en las posibilidades de aprehender la escucha, la opinión, el diálogo, la negociación, sin que las asimetrías impidan una real participación. Desafortunadamente, la familia hoy por hoy, no constituye un factor que asegure la satisfacción de esta necesidad a la mayoría de los niños y niñas. (Castro et al., 2009, p. 20)

Por esta razón, la pertinencia de la función de las familias, porque en ellas debe comenzar el florecimiento de la participación infantil. Si en los núcleos familiares se vivencia el diálogo, el trato respetuoso, el involucramiento de las personas menores de edad respetando y considerando su nivel de madurez, espacios de negociaciones y de acuerdos; se les está mostrando y educando a los mismos que es por medio de estas formas que se rige la buena convivencia y la vida en sociedad. De la misma manera, validar sus opiniones, escuchar atentamente sus necesidades y sus intereses, y el considerarlo verdaderamente; abre paso a la participación infantil genuina.

La esencia de la participación infantil, refiere a que las opiniones de los niños y de las niñas sean consideradas, incluso, para buscar el bienestar familiar, desde el pensamiento, la concepción y los aportes de ellos y ellas. Y más allá, a la realización del proyecto de la familia,

en acuerdos mutuos donde se involucren a todos los miembros familiares en relación a la crianza, a las interacciones cotidianas y a las decisiones para el bien común de todos y todas (Castro et al., 2009). Donde el niño y la niña se sientan valorados por medio de la inclusión en esos procesos que demanda una relación de interacción y de diálogo, que posteriormente, propiciará un ambiente de confianza.

Aún cuando se comparta la responsabilidad en la toma de decisiones, entre niños y adultos no existe una relación de absoluta igualdad, sino una relación asimétrica porque hay responsabilidades adultas que no se pueden delegar, porque hay una diferencia en conocimiento... Lo importante es que, para vivir un ambiente de participación, debe reconocerse esa diferencia sin que se legitime el dominio de unos sobre otros, sino que se busquen otras formas de ejercer la autoridad. (Corona y Morfín, 2001, p. 72)

Se establece la necesidad de que los adultos consideren lo anterior, que se abran a nuevas formas de desarrollar su función parental, en beneficio de ambas partes, a sabiendas de que los adultos poseen un papel crucial en la orientación a favor del desarrollo de los niños y de las niñas. No obstante, sin que la experiencia adquirida por los adultos se convierta en razón de superioridad absoluta, sino, pensando que desde su conocimiento y quehacer puedan orientar al favorecimiento del desarrollo de habilidades y la validación de los derechos de los mismos. Esto será posible al otorgarles responsabilidades en la cotidianidad, a partir del eminente desarrollo de prácticas participativas, en evolución de sus facultades y al asumirlos como sujetos cognoscentes. Al adoptar este estilo en la familia, se beneficia a la niñez integralmente, donde puedan tomar decisiones con convicción y autonomía. Se añora su potenciación paulatina, siempre en pro del interés superior del niño y la niña y el acompañamiento familiar para su cumplimiento.

De esta manera y para mayores alcances, se relaciona el ambiente familiar con el ambiente pedagógico, en concordancia y en línea continua con la labor en el derecho a la participación infantil. La articulación de ambos permitiría generar espacios más potenciadores para la niñez; considerando que los y las docentes deben poseer la apertura para educar y guiar no sólo a la primera infancia, sino a las familias o encargados de los mismos; notándose la

influencia que poseen éstas en el desarrollo integral y la validación de los derechos de la niñez, esto como resultado de las interacciones familiares que puedan ser facilitadas.

De este modo, se asume con gran relevancia el ambiente educativo y las experiencias surgidas en éste, con el propósito de garantizar la validación de la participación de la niñez. De ahí, al asegurar la formación oportuna del niño y la niña, como parte del interés de una sociedad competente para el Estado y la convivencia de sus ciudadanos y sus ciudadanas.

El derecho a la participación del niño y la niña en el ambiente pedagógico

Según la Ley No. 7739 (1998) el CNA, en el artículo 60 Principios educativos inciso b: El Ministerio de Educación Pública tomará las medidas necesarias para hacer efectivo el derecho de las personas menores de edad, con fundamento en los siguientes principios: Respeto por los derechos de los educandos, en especial los de... participación... y opinión, este último, particularmente respecto de la calidad de la educación que reciben. También el Código “reconoce su derecho a participar en el sistema educativo” (PANI y UNICEF, 2009, p. 60). La participación y la opinión del niño y la niña tienen su carácter fundamental en relación a la calidad educativa, esto, porque la educación es para la población estudiantil, por lo que debe estar pensada para ellos y ellas; además, que para este mismo fin, deben de aportar desde sus posibilidades, a esa realidad que se pretende. Por lo que en el artículo 72 Deberes de los educandos: serán deberes de las personas menores de edad que se encuentren en el sistema educativo: d) Participar activamente en el proceso educativo. Para ello, cumplirán con los requisitos académicos y disciplinarios dispuestos, en forma responsable, dedicada y con pleno aprovechamiento de las oportunidades que se le ofrezcan (Ley No. 7739, 1998). Lo cual, compete que el personal docente ofrezca oportunidades y ambientes participativos para el niño y la niña, y que ellos y ellas en su deber y responsabilidad lo gocen íntegramente.

La CDN también refiere a artículos importantes referidos a la promoción de los derechos de la niñez y sus implicaciones en la educación. En el artículo 28 se establece el derecho del niño y la niña a la educación y en el artículo 29 los Estados Partes reconocen que la educación debe:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos

y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad... y amistad. (UNICEF, 2006, p. 23)

Por lo tanto, las acciones que engloban el desarrollo de las habilidades y de los valores en la educación para los niños y las niñas, se obtienen indudablemente de las prácticas y experiencias en torno al derecho a la participación infantil. De ahí, que:

La enorme importancia del derecho a la educación radica en que, gracias a ella, es posible hacer efectivos otros derechos individuales y políticos y, en consecuencia, ejercer plenamente la ciudadanía, lo cual es el fundamento de una sociedad más justa y democrática. Para que ello sea posible es necesario “educar en y para los derechos humanos”. (Blanco, 2005, p. 15)

De ahí, se considera la naturaleza de los DD. HH., donde se caracterizan también los derechos de la niñez como indivisibles e interdependientes, lo que significa que al promover uno, se valuarían otros relacionados. Por lo que en el ambiente pedagógico se reencuentran el derecho a la educación y el derecho a la participación infantil, y se convierte en:

Un reto fundamental para el sistema educativo en el cumplimiento del mandato de la educación como un derecho: el establecer el proceso educativo como un espacio de construcción de ciudadanía constituye el marco en el que se posibilita la participación real en la cual la persona ejerce su ciudadanía y se ocupa de los temas de interés para su comunidad (en este caso educativa), y se involucra activamente en la discusión de dichos temas y en la propuesta de opciones. (UCR et al., 2008, p. 88)

Es así, que en Costa Rica se crea el Programa de Estudio de Preescolar para la atención a la primera infancia, implementado desde el año 2014. La elaboración de este Programa alude a que:

Desde su integralidad, se ha nutrido de la visión que ha permeado muchas de las reformas impulsadas en los últimos años, incorporando los valores de la ética, la estética y la ciudadanía para que los niños y las niñas aprendan a vivir y convivir, desarrollando la sensibilidad, la capacidad de pensamiento lógico, la criticidad, la capacidad comunicativa y –en especial- ese aprecio y respeto por la diversidad que resultan necesarios para la vida en sociedad. (MEP, 2014, p. 8)

La incorporación de este programa educativo pretende formar a los niños y a las niñas desde la visión de ciudadanos, en plena formación y desarrollo de características que están estrechamente ligadas a su despliegue a través del derecho a la participación activa. Asimismo, dentro de este Programa de Estudio de Educación Preescolar se recalcan en varios apartados, la educación que se procura desarrollar, la cual promueve y favorece en el niño y en la niña las habilidades necesarias para la convivencia pacífica, en el pleno respeto de los derechos y deberes de sí mismos y de los demás, como sociedad democrática en el ejercicio de una participación verdadera (MEP, 2014). Se caracteriza al niño y a la niña como portadores de voz, de palabra, como seres en acción y de participación. Por eso:

En relación con el tema de la participación de las y los estudiantes, se propone la necesidad de incluir verdaderamente su voz como un elemento clave de la transformación y la operación del sistema educativo, respetando e impulsando sus diversas capacidades de aporte, con el fin de superar las persistentes prácticas adultocéntricas que siguen presentes en nuestra sociedad. (UCR et al., 2008, p. 67)

Es necesario que el o la docente visualice sus responsabilidades en torno al favorecimiento de la participación del niño y la niña y lo provechoso de ponerlo en práctica, tanto para el desarrollo de la práctica docente y dentro del proceso pedagógico, como para la reflexión constante de su accionar. Por ello, el docente debe propiciar espacios donde todos los y las estudiantes se expresen, al mismo tiempo, ser sensible y conocer a todos y todas, con el objetivo de ofrecer alternativas de participación a los que quizás son más tímidos (Corona y Morfín, 2001), y alcanzar que todo el estudiando se exprese libremente y se sienta involucrado en el proceso socioeducativo, al cual es perteneciente.

El Programa de Estudio de Educación Preescolar (MEP, 2014) también brinda algunas orientaciones que pretenden la reflexión y la instrucción del docente en su práctica pedagógica. Las más significativas y enlazadas al derecho de la participación del niño y la niña son las siguientes; que el personal docente:

Permita el acceso, la presencia y la participación de todos los niños y las niñas en los procesos de aprendizaje y elimine cualquier tipo de barreras que se lo impida.

Practique una comunicación asertiva, abierta, positiva... y respeto hacia los niños, las niñas y sus familias.

Propicie conversaciones en parejas, pequeños grupos y grupo total, que le permita al estudiante hablar acerca de sus experiencias, ideas, sentimientos.

Favorezca en el estudiantado la realización de acciones para el desarrollo de la autonomía.

Realizar en forma conjunta y con el estudiantado, por ser estos los protagonistas del proceso educativo, con un rol activo y crítico.

Los niños y las niñas que conforman el grupo son quienes proponen los temas, problemas o experiencias que deseen investigar para responder a sus inquietudes e intereses, mismos que serán elegidos por votación. (pp. 31-33)

El Programa al exponer una serie de lineamientos para orientar el papel docente, su mediación y quehacer en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pone en manifiesto el desempeño de una participación activa de los niños y de las niñas en las aulas. A medida que se desarrollen experiencias de esta índole y la pertinente orientación del docente hacia el educando, así será el nivel de apropiación que desarrollarán en relación a su participación; por lo cual, es necesario la constante reflexión docente en torno a su quehacer y la apertura de espacios participativos que favorezcan la expresión del niño y la niña, en este proceso que ya les concierne como principales actores. Y junto con la visión del MEP (2015) en Educar para una Nueva Ciudadanía, se presenta la diligencia de la transformación social, donde se empodere a la población estudiantil para que aprendan a vivir en democracia y así, contribuyan como ciudadanas y ciudadanos comprometidos en el mejor cambio de la sociedad en la que viven.

Toda la tarea de educar... será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia. (Freire, 2011, p. 15)

Esto desde la mirada de una **pedagogía crítica**, necesaria para la realización de los objetivos y demandas de la educación de hoy. Donde su objetivo principal es el de potenciar en los y las estudiantes la criticidad, el empoderamiento de transformarse a sí mismos y a sus entornos, donde se les enseñe a pensar y a valorar lo realizado en las aulas (Giroux, 1990). Lo idealizado es formar personas, ciudadanos competentes, libres, con capacidades y habilidades fundamentales para su desempeño en la cotidianidad, lo cual, es la faena de los educadores día con día. “Toda forma viable de enseñanza ha de estar animada por la pasión y la fe en la necesidad de luchar para crear un mundo mejor” (Giroux, 1990, p. 49), un mundo permeado por la acción participativa que tanto precisa para la labor educativa, donde la satisfacción está en distinguir la integralidad beneficiada en los niños y en las niñas.

“Una pedagogía crítica comprometida con los imperativos de potenciar el papel de los estudiantes y de transformar el orden social en general en beneficio de una democracia más justa y equitativa” (Giroux, 1990, p. 13). Por lo que el quehacer del docente con sus estudiantes desde esta pedagogía, orienta a que los seres que interactúan en el ámbito pedagógico se formen desde la convivencia respetuosa con los demás, el fomento de valores y el necesario reconocimiento de sus deberes y responsabilidades atribuidas a cada ciudadano y ciudadana partícipe del proceso educativo, esto en pleno ejercicio de la imperiosa democracia de todos y todas.

La democracia y la educación democrática se fundan en la creencia del hombre, en la creencia de que ellas no sólo pueden sino que deben discutir sus problemas, el problema de su país, de su continente, del mundo... No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora. (Freire, 2011, pp. 90-91)

Los procesos democráticos capacitan para el desempeño en las luchas diarias necesarias para aportar algo a algo. Donde el docente enseña por medio de la práctica de estos procesos, y ofrece espacios y experiencias de aprendizaje en torno a la participación, a la criticidad y

democracia al cognoscente; donde se puede observar y sobresalir la capacidad del niño y la niña desde edades preescolares. Consiste en creer en ellos y ellas y no tener miedo de lo nuevo, del intento por mejorar la praxis, lo cual, será más fructífero para el aula.

Al pensar sobre el deber que tengo, como profesional de respetar la dignidad del educando, su autonomía, su identidad en el proceso... Esto exige de mí una reflexión crítica permanente sobre mi práctica, a través de la cual yo voy evaluando mi propio actuar con los educandos. Lo ideal es que tarde o temprano, se invente una forma para que los educandos puedan participar de la evaluación. Es que el trabajo del profesor es el trabajo del profesor con los alumnos y no del profesor consigo mismo. (Freire, 2005, p. 63)

Es pensar en el beneficio del estudiante, porque el trabajo reincide en la práctica con ellos y ellas. Por lo que si la población en primera infancia ejerce su derecho a la participación lograrían “asumir responsabilidades cada vez mayores como ciudadanos activos, tolerantes y democráticos en proceso de formación” (Bellamy, 2002, p. 4). Esto, en consecuencia de las acciones nacionales y sociales para fortalecer el cumplimiento verdadero de los derechos de las personas menores de edad.

“El que un niño participe de forma efectiva en el mundo depende de varios factores, entre ellos las capacidades de desarrollo del niño, la disposición de... espacios seguros que permitan ese diálogo” (Bellamy, 2002, p. 5). La educación es diálogo, y sin este diálogo no se logra construir, crear, aprender. La democracia nos invita a considerar la opinión de todos y todas en el espacio educativo, ofreciendo los debidos ambientes participativos para que se lleve a cabo. Por ello, es que los y las docentes, desde su quehacer, deben propiciar acciones y prácticas para que ésta se cumpla dentro de las aulas; tomando en cuenta la realidad de Costa Rica, país reconocido y representado por su sistema democrático.

La democracia se construye desde las aulas. Las sociedades como Costa Rica, que han decidido apostarle a un sistema de vida bajo los principios de la democracia, lo logran mediante la educación, este es el instrumento social que permite su construcción. (UCR, 2017, párr. 2)

Todas las personas involucradas en los procesos socioeducativos, en tanto niños, niñas y docentes, forman parte de la construcción de una sociedad en el aula preescolar, por ende, la importancia de vivir la democracia desde ese espacio que es moldeador. Por tanto, “¿Qué significa construir la democracia desde las aulas? significa desarrollar en nuestros estudiantes una actitud crítica, reflexiva ante los problemas del país, región y mundo” (UCR, 2017, párr. 9). Es consensuar decisiones, o bien, que sean debidamente informadas, es hacer permanente el diálogo horizontal, es asentir a las soluciones prácticas y pacíficas, donde el estudiantado comprenda su responsabilidad en el aula, al igual que los y las docentes, en promover una pedagogía crítica que posibilite la práctica democrática.

La Escuela es el escenario donde más y mejor se puede internalizar y practicar la democracia con miras a una real vivencia de solidaridad, de respeto, diálogo, colaboración y bienestar. Es un espacio de transmisión de valores y un lugar público institucionalizado que debe potenciar aprender a vivir en democracia como tema clave de una época que reclama una ciudadanía con plena conciencia de sus derechos y responsabilidades ante nuevos desafíos. (UCR, 2017, párr. 13)

Además de ser un desafío en la sociedad actual, se convierte en una necesidad. Y aún más allá, en una forma de vida, con el propósito de fomentar relaciones ciudadanas armoniosas, comunicativas, participativas, donde el centro educativo debe ser un “espacio de socialización, de formación de cultura y comportamientos ciudadanos democráticos; la convivencia se constituye en uno de los saberes que deben ser aprendidos y practicados en la escena de la cotidianidad escolar y ciudadana” (UCR, 2017, párr. 12), optimizando las relaciones humanas.

Las aulas... deben asumirse como el espacio de interacciones sociales por excelencia marcado por un tiempo pedagógico dedicado a producir vivencias positivas, placenteras, creador de un espacio y un ambiente organizativo propicio a las experiencias del aprendizaje en común, cooperativo, personal, humano. (UCR, 2017, párr. 14)

Recae dicha tarea y labor al personal docente y a los encargados de formarlos, además, al planteamiento de objetivos educacionales, donde se intente y se vele porque la educación

cumpla su tarea de aportar significativamente en el beneficio de la sociedad. “La educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad... busca transformarla, por solidaridad” (Freire, 2011, p. 11). Por lo que los y las docentes deben aprender a ejercer ese ambiente democrático “en virtud de que es posible y necesario que sepan “dirigir sin oprimir, orientar sin manipular, regular sin reprimir”” (Conde citado por Corona y Morfín, 2001, p. 80). Consiste en administrar el poder, la autoridad referida a los adultos, los cuales tienen la responsabilidad de orientar a las personas menores edad, no delegando lo anterior, sino, buscando un equilibrio horizontal para reformar la realidad.

Es bajo este supuesto que se considera que debemos aportar a la construcción de una sociedad más democrática, y que contribuir a la apertura de espacios para la participación infantil y la construcción de una pedagogía que la promuevan y estimulen desde la primera infancia, es una responsabilidad que nos compete. (Osorio, 2003, p. 10)

La UCR y UNICEF (2015) propiamente en el VIII informe del Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (EDNA), reconocen el gran avance sustancial en el reconocimiento de los derechos y en materia de niñez. Por lo cual, Corrales et al. (2002, p. 9) indican que “la tarea hacia el futuro es cómo crear las situaciones para ampliar los espacios de participación infantil para que sus puntos de vista sean tomados en cuenta” en pleno ejercicio de sus derechos. El ideal es que estos espacios de participación se desarrollen desde las aulas, lo que pueda abrir la posibilidad de educar a otros adultos, a la familia y en esencia a la sociedad. De ahí, la responsabilidad que adquieren los promotores de la participación en el ambiente pedagógico, en garantizar los derechos de la niñez, desde su accionar, siempre respetando y considerando las capacidades, características y la madurez de los niños y de las niñas acorde a su etapa de desarrollo.

“El niño es activo por exigencia de su desarrollo. Obedece a su necesidad de exploración y conocimiento de lo que lo rodea” (Corrales et al., 2002, p. 23). Por tanto, la acción de participar en la niñez se vuelve inherente y a su vez una necesidad latente, resultando fundamental que el niño y la niña permanezca en un ambiente donde pueda expresarse, experimentar e interactuar con las personas y objetos, para la construcción del aprendizaje significativo. De ahí, que el derecho a la participación del niño y la niña debe ser visualizado de manera integral, donde

conlleva implicaciones en el desarrollo de toda la población estudiantil involucrada en el ambiente pedagógico, como antes ya se han mencionado.

Por lo que considerar y garantizar este derecho debe ser en forma práctica y vivencial desde las aulas, llevándolo a cabo por medio de la experiencia pedagógica; entendida ésta como una construcción de ideas pedagógicas intencionadas a la transformación de la praxis, de una realidad educativa o para la indagación de un tema, considerando la importancia de las interacciones y la relación dialógica para su desarrollo (Vargas, 2006). Asimismo, “es crear ambientes de aprendizaje aptos para la formación integral... en un proceso de humanización permanente del cuerpo, del espíritu, la mente, los afectos, alrededor del arte... la cultura y la convivencia” (Vargas, 2006, p. 136).

Desde su consideración como un proceso de humanización para la formación integral y por la importancia que trasciende el contexto educativo para el bien de la sociedad, la experiencia pedagógica puede extenderse a otras poblaciones que actúan y están presentes en el entorno educativo (Montaña, 2018). De ahí, que esta investigación contempla la inclusión de las familias, además de los niños y de las niñas preescolares y docentes. Por tanto:

La experiencia desde sus componentes adquiere un carácter de sistema abierto de relaciones pedagógicas con interacciones, no sólo con la escuela misma sino con los ámbitos culturales y sociales presentes en el contexto, lo cual le da múltiples perspectivas de interacción, de desarrollo. (Vargas, 2006, p. 131)

Asimismo, la experiencia pedagógica se conforma de estrategias pedagógicas y de acompañamiento pedagógico. Las estrategias pedagógicas, por su parte, son aquellas acciones planificadas con intencionalidades pedagógicas para alcanzar objetivos educacionales, las cuales reflejan el quehacer del docente en el aula y deben ser flexibles ante cambios que emerjan en el espacio educativo (Sierra, 2007). Éstas deben ser planeadas acorde a las características del desarrollo, intereses y necesidades del niño y la niña, así para favorecer los procesos socioeducativos. Esto remite a un trabajo incesante de los y las docentes dentro del aula preescolar y a un papel activo del estudiantado por ser el centro del proceso de aprendizaje.

De manera que para el fortalecimiento del derecho a la participación infantil mediante estrategias pedagógicas, es precisa la incorporación latente de las características del ejercicio del derecho, promoviéndose una participación activa de los y las estudiantes. Para que estas estrategias cumplan con ese cometido, requieren de momentos: de escucha atenta, de la expresión de intereses, gustos y sugerencias del estudiantado incluyendo esto en los proyectos o temas de estudio en el aula, de organización infantil, de la constante consulta por medio de preguntas generadoras para encaminar el proceso de enseñanza y aprendizaje, de toma de decisiones, de autonomía progresiva en la realización de diversas tareas dentro del aula; y en situaciones emergentes de conflictos entre estudiantes, se aboga por una resolución de conflictos de manera pacífica, donde se escuchen las partes afectadas y se busque en conjunto la mejor solución.

*Toda acción
educativa debe estar
permeada por la
participación infantil*

Las estrategias pedagógicas construidas por el personal docente de preescolar y la población estudiantil, deben ser a partir de la creatividad e interés surgido, y siempre que incluya algún o algunos momentos de los anteriores, se afirma la promoción de la participación infantil, y su efectividad, se demuestra en el protagonismo activo latente que los y las estudiantes manifiesten. Contemplándose que la participación es aprendida, es enseñada, por lo que su ejercicio remite a que su aprendizaje es práctico, vivencial y paulatino, conforme se faciliten experiencias de aprendizaje permeadas por el derecho.

Por otro lado, las estrategias de acompañamiento pedagógico son entendidas como actividades de apoyo y orientación para la mejora y reflexión en torno a una temática de interés o problemática que debe ser atendida. Éstas son destinadas a las personas involucradas en el ambiente educativo, tanto a la población docente como a la población familiar del educando. Galán (2017) amplía este concepto, manifestando que son:

Un proceso dinámico e interactivo de colaboración para el aprendizaje, según las necesidades individuales y las potencialidades del contexto. En un ambiente de respeto, cada individuo aporta desde sus saberes y experiencias, en beneficio de los demás miembros de su comunidad de aprendizaje. (p. 36)

Por lo que aquellas personas que participan en estas estrategias van reflexionando de su accionar, al mismo tiempo que comparten aprendizajes y experiencias previas, para hacer del aprendizaje colectivo más enriquecedor; valorándose el diálogo entre investigadoras con docentes y familias, para lo cual precisa de una actitud de respeto, tolerancia y empatía ante posturas y comentarios emitidos por los y las participantes (Galán, 2017). Estas estrategias pretenden una mejora en la praxis docente y en la dinámica familiar, en coherencia con el papel que les concierne a los adultos como promotores de la participación infantil. “La experiencia avanza a través de procesos de reflexión, experimentación, contrastación y sistematización, hacia nuevos lugares de la educación y el conocimiento. Por ello las experiencias, desde su transcurrir cotidiano se resignifican desde nuevos aprendizajes” (Vargas, 2006, p. 128). Observándose la importancia del desarrollo de la experiencia pedagógica con las poblaciones participantes, niños y niñas preescolares, docentes y familias en la construcción y sensibilización del tema del derecho a la participación de la niñez.

Seguidamente, se describe el apartado de metodología, el cual, enfatiza en acciones que se desarrollarán en esta investigación para promover el derecho a la participación del niño y la niña. Y esto, dentro del ambiente pedagógico y el ambiente familiar.

Capítulo III

Marco metodológico

En este apartado se presenta la metodología utilizada para el desarrollo de este trabajo de investigación. Se describe el enfoque y el paradigma metodológico, el método de investigación utilizado, la descripción de los coparticipantes en el proceso investigativo, las técnicas e instrumentos para la recolección de datos y, por último, las categorías conceptuales y consideraciones éticas que comprenden dicha investigación. Cabe destacar, a grandes rasgos, que la metodología utilizada está guiada a la toma de decisiones y a la reflexión de forma constante (Sandín, 2003), por tanto, al cambio de la realidad del campo de la investigación, el ambiente pedagógico y familiar, en torno al cumplimiento del derecho a la participación infantil, de modo, que incite a la sensibilización de los y las participantes, desde la experiencia pedagógica que se desarrolla. Esto, gracias al pensamiento introspectivo de lo que ocurre en los procesos socioeducativos en los diversos ambientes participantes y de la actividad producida durante el quehacer pedagógico.

A. Paradigma y el enfoque metodológico seleccionado

Este estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, debido a que sus particularidades favorecen la intención investigativa, de promover el derecho a la participación infantil en el contexto de las aulas preescolares participantes de la Escuela Rafael Moya Murillo, en conjunto con las docentes de cada grupo y las familias, por medio de distintas estrategias pedagógicas que conforman la experiencia pedagógica. La investigación está orientada a un carácter flexible porque la ruta de acción es modificable a partir de la interacción con los y las participantes, y subjetivo porque se fundamenta de las percepciones de las personas involucradas en la investigación; ambas características describen este enfoque. Por tanto, los y las participantes del estudio, son considerados como sujetos activos en la construcción del bien común y de aportaciones esenciales para el aprendizaje social de todos y todas, en torno al abordaje del derecho a la participación del niño y la niña.

La investigación se contextualiza desde las necesidades detectadas en el primer acercamiento al campo, el desconocimiento de acciones para promover el derecho a la participación infantil; en tanto, la promoción y el fortalecimiento de la autonomía progresiva, la

escucha atenta, la expresión de sus opiniones, la toma de decisiones a favor del involucramiento del niño y la niña en situaciones y temas que les conciernen en el ambiente pedagógico y familiar; en virtud de que los adultos o encargados desarrollen un papel de promotores de la participación infantil. Además, se han tomado en cuenta, para la investigación, los intereses de la población participante, como parte de la naturaleza investigativa, al resaltar el valor de la participación de todos y todas en la experiencia pedagógica, que posee como finalidad concienciar y provocar transformaciones de pensamiento y del accionar, según lo amerite, a la luz de la reflexión colectiva y crítica de las docentes, los niños y las niñas, los familiares e investigadoras en el cumplimiento del derecho a la participación de la niñez.

De manera que, la realidad y las experiencias de la dinámica cotidiana en el ambiente pedagógico y familiar, se consideran vitales al conformarse como evidencia que aporta al trabajo investigativo, en tanto su indagación e interpretación sea incesante para la descripción y comprensión de la situación en estudio. Incluyéndose aquellas vivencias durante la experiencia pedagógica en el campo de la investigación, para mejoras del problema en cuestión: la participación infantil como derecho. Por lo que:

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento. (Sandín, 2003, p. 123)

Las intencionalidades cualitativas de esta investigación, responden al operacionalizar la construcción y el desarrollo de estrategias pedagógicas, con los niños y las niñas, con las docentes y las familias. Con la población infantil, tienen la particularidad de que fueron planificadas a partir de sus ideas expuestas, como parte de la garantía de su derecho, al ser portadores de voz y ejecutantes de la participación activa; y con los adultos participantes, se desarrollan a partir de necesidades detectadas en el primer acercamiento al contexto.

En el desarrollo de las estrategias, fue considerada necesaria la realimentación como parte de la participación activa de los coparticipantes, en el mejor aprovechamiento para la interacción y el cumplimiento de los objetivos del estudio, por medio de preguntas que aportaran al cometido. Con ello, se demuestra el carácter flexible de lo cualitativo de la investigación, en

el respeto y valoración de las expresiones de los y las participantes como colabores en la experiencia pedagógica desarrollada.

En tanto que los objetivos investigativos, consideran la naturaleza del enfoque cualitativo, a raíz de la pretensión de la misma fundamentada en generar transformaciones en la praxis, propio de una pedagogía crítica que aboga por la comprensión, la interpretación, análisis y cambio de la realidad en el empoderamiento de los y las participantes. La ventaja que engloba la investigación, permite la construcción de conocimiento en forma colectiva, la toma de decisiones y la constante valoración de la práctica educativa para mejorarla y transformarla, considerando también la naturaleza emancipadora de lo cualitativo.

De ahí, que la pedagogía crítica propicie el acercamiento de la utopía a la realidad, haciendo de la participación infantil una realidad latente en la sociedad. Desde luego, es un proceso que implica el reconocimiento y un análisis profundo de todos los patrones e ideologías dominantes que se han reproducido desde el sistema educativo y la cotidianidad de las interacciones y crianza en los hogares. Por lo que “la investigación cualitativa se debe comprometer... a cambiar el mundo” (Flick, 2015, p. 26). Por tanto, en el desarrollo de esta investigación, las acciones fueron orientadas en la plena vivencia de la participación activa del niño y la niña esto en el ejercicio de su derecho; con respecto a los adultos, familias y docentes, se procuró sensibilizarlos en prácticas participativas desde las experiencias individuales de cada uno, provocando reflexiones y modelajes para que los ambientes se renueven bajo un paradigma participativo; así, contribuyendo al mejoramiento de esta problemática observada, que evidenció vacíos en torno al cumplimiento del derecho a la participación infantil en ambos ambientes.

Las propias investigadoras son instrumentos principales para la recolección de datos (Sandín, 2003), por lo que las observaciones participantes han estado con mayor frecuencia en el estudio, otorgándole el carácter subjetivo. Dado que por medio de éstas, se evidencian las interacciones sociales entre los niños y las niñas, y la relación de ellos y ellas con las docentes, y viceversa. Por lo que la presencia de las investigadoras durante la jornada, posibilita el análisis subjetivo, interpretativo y reflexivo de la realidad junto con datos obtenidos mediante la actuación en y desde la realidad en la que se desarrolla el estudio. Se afirma que los coparticipantes conformados por niños, niñas, docentes y familias son elementos curriculares actuantes del proceso, y eso hace que la investigación se considere diferenciada a los esquemas tradicionales mecanicistas.

La investigación cualitativa como lo indica Cascante (2016) no sólo busca respuestas de la realidad sino, la posibilidad de modificación y reflexión de la práctica en las poblaciones participantes; siempre y cuando, su punto de partida sea desde la contextualización, en estrecha relación con la realidad del contexto de la investigación, y como lo asienta el presente estudio. Esto ha sido posible desde el desarrollo del objetivo específico número dos, basado en la construcción conjunta de las estrategias pedagógicas con la población infantil y como parte del objetivo número tres, en el desarrollo de estrategias de acompañamiento pedagógico con los adultos en la promoción del derecho, todo esto permeado de la constante relación dialógica entre investigadoras, niños y niñas, familias y docentes. Es así, que la coparticipación se logra a partir de la cooperación y una coevolución de pensamiento, palabras y acciones de los y las involucradas.

A favor de la niñez, y como apoyo las legislaciones y esfuerzos realizados para esta población, ha sido un hito importante desde el punto de vista de impulsar y garantizar el cumplimiento del derecho de la niñez a la participación, desde el espacio educativo y familiar, a raíz de las causas de su incumplimiento que fueron detectadas en esta investigación, existiendo relaciones de poder y de control que apuntan a estar originándose en el propio inconsciente, al contemplar el discrepante discurso emitido por los adultos y su accionar con respecto al ejercicio del derecho a la participación de los niños y de las niñas. Las instituciones y las familias, pueden estar careciendo de conciencia de que hay una violación de derechos de la niñez. Por tanto, el papel de las investigadoras adquiere relevancia para la práctica educativa y familiar, con el fin de promover conocimiento, acción, reflexión, sensibilización en todos los y las participantes, y favorecer el protagonismo del niño y la niña en el ejercicio de su derecho, y simultáneamente el investigar cómo está siendo abordado el derecho a la participación en los contextos participantes.

Es considerado para esta investigación el paradigma sociocrítico, el cual, va dirigido al cambio de los y las participantes del estudio, incluyendo a las investigadoras en la construcción de nuevos aprendizajes. Este paradigma es dinámico, compartido, emancipador, analiza la realidad, logra identificar los potenciales para el mejoramiento de las prácticas, el investigador se considera uno más de la investigación debido a que aprende y se transforma su pensamiento y conocimiento por medio de las experiencias vivenciadas, precisa la relación dialéctica y la

praxis es teoría en acción (Sandín, 2003). De ahí, que sus características permean la investigación.

Es importante mencionar que, dentro de las acciones investigativas y participativas, fue vital el desarrollo del diálogo constante, abierto y respetuoso durante el desarrollo de la investigación, con el propósito de conocer y lograr contextualizar el estudio. Es premeditada la interpretación constante de los ámbitos que participan activamente y sus respectivos integrantes; así como la evolución y reflexión hacia un pensamiento crítico, que atribuya a un pertinente crecimiento social, esto gracias a las estrategias pedagógicas desarrolladas en el campo. Por lo que el paradigma sociocrítico y el enfoque cualitativo son “un conjunto de prácticas interpretativas de investigación” (Sandín, 2003, p. 124). Además, la comprensión y la relación cercana con los y las participantes mediante los espacios dialógicos, contribuyeron a que las investigadoras hayan sido consideradas verdaderamente coparticipantes y coaprendientes. Esto último, debido a que el proceso de aprendizaje y reflexión, no sólo fue deliberado para el grupo de participantes seleccionados, sino que también, para las estudiantes investigadoras con miras al crecimiento profesional. Así, originándose el compromiso paradigmático de las investigadoras con el estudio.

Los principales participantes son los niños y las niñas, a los cuales va dirigido todo este proceso pedagógico investigativo, para mejorar los contextos en los que están presentes, pensando en el bienestar integral de sus vidas a través del cumplimiento del derecho a la participación infantil. Sin olvidar que los adultos son corresponsables para que los derechos de la niñez se cumplan; de ahí, una visión holística donde todos los y las participantes son coaprendientes y les concierne un papel activo para esta intención. Se observa que la naturaleza cualitativa “trata en todo momento... de ponerse del lado de los no privilegiados, de las minorías o de las víctimas de la colonización” (Flick, 2015, p. 26), de aquellas personas que se encuentran vulneradas debido a subestimaciones por parte de la sociedad, visto desde esa posición a la población infantil, lo cual amerita un cambio de paradigma llevado a la práctica de los adultos.

B. Método de investigación

El método de investigación utilizado se caracteriza por prácticas que conllevan a la escucha atenta y al diálogo con niños y niñas, docentes y familias, siendo estos escenarios o prácticas poco abordadas en la realidad desde lo observado por las investigadoras, pero que la

investigación-acción como método escogido, lo acentúa mediante procesos dialógicos y la paulatina toma de conciencia que se genera desde esa relación entre adultos, niños y niñas. “La investigación-acción se suele conceptualizar como un proyecto de acción, formado por estrategias de acción” (Latorre, 2005, p. 32). Por ello, esta corriente tiene la particularidad de estar orientada a la participación activa, la toma de decisiones y al cambio de la realidad de los espacios participantes; y se caracteriza por ser cooperativa y participativa (Sandín, 2003). Se relaciona de esta forma, porque la presente investigación se creó con el cometido de generar conciencia y cambio en los y las participantes, al entorno, producto de las estrategias pedagógicas aplicadas y a partir de la acción participativa e investigativa.

La intención es, con frecuencia, cambiar el problema estudiado o producir conocimiento que sea relevante en la práctica, lo que significa un conocimiento que sea relevante para producir o promover soluciones a problemas prácticos... investigación-acción involucran a las personas... en la planificación y, en ocasiones, en la puesta en práctica de investigaciones que desean producir resultados relevantes para ellas. (Flick, 2015, p. 25)

La investigación-acción se adaptó a la intencionalidad investigativa, porque se relaciona con “los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores” (Elliot, 1997, p. 24). Y ello, ha sido evidenciado en la continua lectura realizada en el contexto pedagógico, con acercamientos en el campo por medio de observaciones participantes, realizadas como diagnóstico de la situación para conocer dicho contexto; y posteriormente abordar en aquellas necesidades visualizadas en conjunto con las poblaciones participantes del estudio. Las observaciones también se realizaron durante el trabajo de campo, para revelar posibles cambios en la praxis cotidiana de las docentes. Las investigadoras adquieren el compromiso de sensibilizar a los adultos, en miras de contribuir al efectivo cumplimiento del derecho a la participación infantil en el ambiente pedagógico. Y así, aportar conocimiento de cómo éste está siendo abordado.

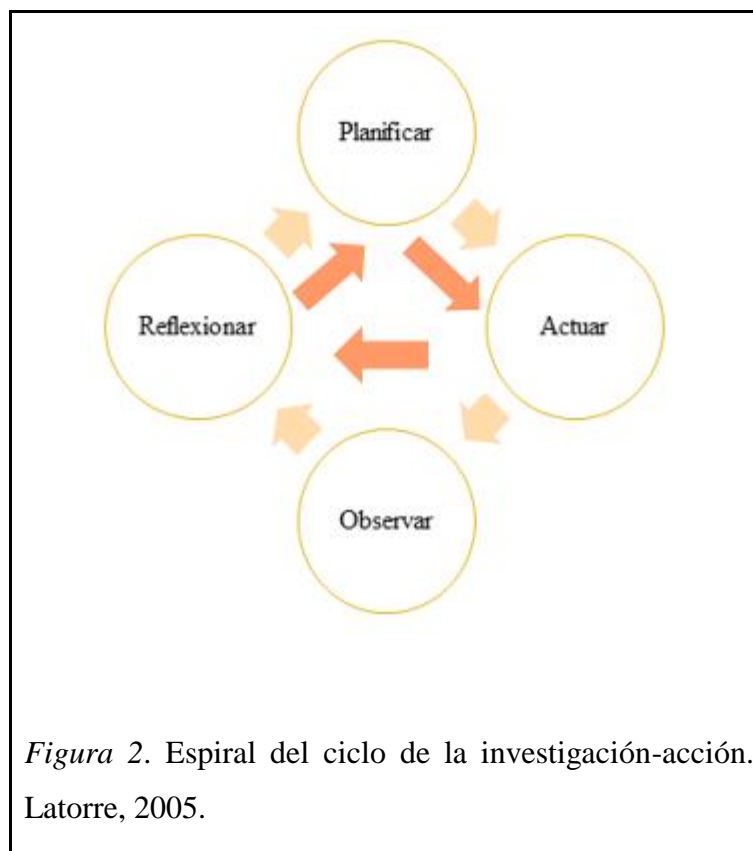
Para potenciar un cambio en el espacio pedagógico, fue necesaria la invitación a la constante reflexión y a la acción posible del rol que desempeñan las docentes guías participantes; para impulsar a la sensibilización y aprovechar la oportunidad de mejorar las prácticas de aula,

con la esencia participativa y en garantía del cumplimiento del derecho a la participación de los y las estudiantes. Por ello, la investigación-acción “implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación” (Elliot, 1997, p. 26), con el propósito de una verdadera transformación social de la praxis educativa, intención que se mantuvo latente durante las estrategias pedagógicas. Además, “como proceso de cambio... pretende construir y formular alternativas de acción” (Latorre, 2005, p. 31), para la mejora educativa.

La elección de este método también se debe al diálogo constante que hubo entre las investigadoras y las poblaciones participantes, como se ha realizado desde el génesis del proceso investigativo, con un paso de información libre (Elliot, 1997), que ha proporcionado aportes pertinentes para el perfeccionamiento de las estrategias pedagógicas. Esto, para enriquecer las acciones pedagógicas en torno a las prácticas participativas de las investigadoras, asimismo para optimizar el proceso socioeducativo de forma colectiva, puesto que todas las opiniones son valiosas en esta construcción.

En el desarrollo de la investigación se ha generado el planteamiento y replanteamiento constante de las estrategias pedagógicas con los niños y las niñas, como parte de la experiencia pedagógica, con la plena intencionalidad de que éstas sean de aprovechamiento, o bien, de gran significatividad para esta población participante desde su papel y en consideración de su derecho, y así, otorgar la congruencia necesaria a lo que implica verdaderamente el derecho a la participación infantil. Por tanto, son considerados como coparticipantes activos en el proceso, en completa vigencia de la función dialéctica durante el desarrollo investigativo. Esto también con las familias y las docentes, su rol participativo en las estrategias de acompañamiento pedagógico para reflexionar, vivenciar y ejercer dicho derecho de la niñez. Agregándose que a partir de estas acciones pedagógicas se sustrae información valiosa, acerca del estado de la validación de la participación infantil en los ambientes participantes, sus principales barreras, beneficios, además, del descubrimiento de las capacidades participativas del niño y la niña; y todo esto, trabajado paralelamente con el proceso investigativo para su fundamentación teórica y enriquecimiento.

Otra característica de la investigación-acción es el carácter cíclico reflexivo para su accionar en los contextos partícipes; por lo que su espiral es vista y considerada de acción principalmente para el desarrollo de la investigación (Latorre, 2005). Como se muestra en la siguiente figura:



Este ciclo es llevado a la práctica de esta investigación con el siguiente procedimiento. Las investigadoras inicialmente se acercaron al campo a indagar la problemática, lo cual, arroja datos necesarios para concretar y dar inicio con la experiencia pedagógica. De manera que se planifica a partir de los datos obtenidos, los conocimientos pedagógicos de las investigadoras en la atención y mejora de prácticas educativas, junto con la búsqueda respectiva de las implicaciones a considerar en la promoción de la participación infantil. Una vez planificada la estrategia, se adentra en el contexto participante para accionar en el ejercicio del derecho a la participación del niño y la niña. Después de ello, se realizan procesos de reflexión entre investigadoras por medio de diálogos críticos para optimizar la siguiente estrategia a planificar, también se observa el espacio educativo, nuevamente se reflexiona, y se planifica; haciéndose así, la repetición del ciclo.

También es vista la forma cíclica del proceso de acción de esta investigación, después de cada estrategia pedagógica, donde se reflexiona mediante la consulta sobre lo vivido tanto con las docentes como con los niños y las niñas, al finalizar las mismas respectivamente utilizadas con cada población, para planificar y poner en práctica las lecciones aprendidas

posteriormente. Luego, las investigadoras observaban el espacio pedagógico, lo que permitía momentos de reflexión importante, en relación a la pertinencia de lo realizado en el campo. Por lo que el ajuste y la preferencia de este método es claro por su carácter flexible e integrador, lo que permite la oportunidad de llevar a cabo una relación directa con el grupo de participantes, modificando aquellas situaciones de forma oportuna y beneficiosa para la población, a partir de la promoción del derecho, siendo éste el principal objetivo de la investigación, con el fin de generar mayores cambios positivos en la práctica y concientización de los y las involucradas.

Objetivo general

Promover el derecho a la participación infantil por medio de una experiencia pedagógica con niños y niñas preescolares, docentes y familias de la Escuela Rafael Moya Murillo.

A groso modo, se presentan las fases de esta investigación-acción, las cuales son consideradas de la siguiente manera: I) Fase diagnóstica, necesaria para el primer acercamiento al contexto; después, según Latorre (2005), II) Fase de planificación, intencionada desde los vacíos evidenciados desde la primera lectura del contexto e intenciones pedagógicas; también posterior a la reflexión después del desarrollo de estrategias pedagógicas, se planifica en relación a las necesidades e intereses emergentes de las poblaciones participantes, III) Fase de acción, correspondiente a llevar a la práctica lo planificado, con el grupo participante, niños y niñas preescolares, docentes y familias; en algunas ocasiones, la fase II y III se desarrollaron simultáneamente en el aula debido a los intereses emergentes de la población infantil; IV) Fase de evaluación, esta última incluye los procesos de observación y reflexión de lo realizado en las estrategias de la experiencia pedagógica. Se disciernen estas fases a lo largo del diseño de las estrategias para la población participante. Por lo que el replanteamiento de ellas junto con las poblaciones partícipes y la valoración e interpretación, es inherente a esta dinámica, generando verdaderamente un proceso cíclico incesante y por su naturaleza, resultando un proceso espontáneo de la investigación.

Se visualiza que “la meta... sería mejorar la práctica de forma sistemática y garantizada, realizando cambios en el ambiente, contexto o condiciones en los que tiene lugar la práctica, con el propósito de una mejora deseable y un desarrollo futuro efectivo” (Latorre, 2005, p. 32); propósito de la práctica investigativa y participativa de las estudiantes investigadoras. De ahí, que en cada fase se observe la promoción del derecho a la participación del niño y la niña,

mediante esa construcción de estrategias pedagógicas en conjunto dentro del aula, en plena concordancia de que la niñez vivencie y experimente un entorno participativo.

En la experiencia planificada, en el acompañamiento pedagógico con las familias, se remite al favorecimiento de uno de los principios fundamentales del derecho a la participación, la construcción de la progresiva autonomía del niño y la niña, esto en la búsqueda de acciones que posibiliten su apoyo por medio de las prácticas participativas intencionadas para mejorar el contexto y la realidad inmediata de los mismos. Es por esta razón, que se planteó trabajar paralelamente con las docentes y las familias, para aumentar su viabilidad y alcances en este proceso investigativo.

Además, el uso de variedad de técnicas e instrumentos, descritos en el apartado correspondiente, resulta trascendente en la investigación-acción por la alusión a la parte investigativa del proceso, mediante la recopilación de datos de manera variada. La acción de la investigación, por su parte, remite al arduo trabajo de reflexión profunda, antes, durante y después de cada encuentro, con la presencia perenne de negociación, participación, interpretación, visión crítica de las situaciones del contexto. Lo cual, hace de este método, enriquecedor para cualquier proceso investigativo con intenciones claras de mejoras en todos los actores y ambientes participantes; éstos, se describirán ampliamente a continuación.

C. Participantes

El contexto, la comunidad de Cubujuquí.

La comunidad en la que se encuentra ubicada la Escuela Rafael Moya Murillo, centro educativo donde se desarrolla la investigación, se conoce como barrio Cubujuquí, situado en la zona central de la provincia de Heredia. El cantón al que pertenece esta comunidad es Heredia, el cual se ubica a 10 kilómetros noroeste de San José, capital del país; y el distrito tiene el mismo nombre.

Presenta un clima tropical, y se caracteriza por ser una zona urbana, comunidad que posee una amplia variedad de servicios al consumidor, para la adquisición de bienes y de ofertas educativas. Es importante mencionar que la comunidad está conformada de carreteras principales para el tránsito de todo tipo de vehículos, además de ser una zona bastante transitada por peatones.

La población de este contexto se describe con bajos índices de pobreza, esto por la equidad de oportunidades de empleo disponibles por la urbanidad característica del lugar, y éstas son ofrecidas a todos los y las habitantes. Esta competitividad económica alude a registros medios y altos de esperanza de vida, educación y bienestar material (Carmona et al., 2017).

Las y los ciudadanos, muestran niveles de alfabetización concernientes a niveles generales de educación básica y de educación diversificada. Además, el estatus económico de las familias es variado según las oportunidades educativas. Por tanto, las ocupaciones van desde puestos profesionales, comerciantes y labores domésticas en el hogar (Carmona, et al., 2017). Por lo que la calidad de vida es una realidad para todas las personas habitantes de esta región.

El centro educativo Escuela Rafael Moya Murillo.

La Escuela Rafael Moya Murillo, a raíz de la ubicación en la que se encuentra, presenta el grave problema de la contaminación sónica emitida por la cantidad de vehículos que transitan por sus alrededores. No obstante, su ubicación es factible al poseer cercanía con la variedad de comercios y servicios para atender a la población que reside o frecuenta la zona según sus necesidades. A pesar de la cantidad de ofertas y servicios cercanos al centro educativo, se detecta en el diagnóstico institucional del mismo, que la institución “cuenta con muy poco apoyo por parte de las empresas vecinas a la institución, inclusive nula” (Castro et al. citado por Carmona et al., 2017, p. 12); por lo que no hay un involucramiento de la comunidad que favorezca o aporte en beneficio a la educación que se imparte en este centro educativo.

Desde lo observado, los y las funcionarias de la escuela se preocupan por el bienestar de la población estudiantil y se demuestra un ambiente de respeto entre colaboradores. Es así, que se destaca la apertura de la institución, a favor de recibir personas que requieren realizar trabajos pedagógicos e interdisciplinarios, esto cuando solicitan hacer prácticas o trabajos finales de graduación de las carreras profesionales a fines, observaciones u otras intervenciones que demandan el espacio de aula. Sin embargo, otro aspecto revelado no tan favorable, precisa cuando se solicita la presencia de las familias para trabajos o investigaciones, el centro educativo no contempla la oportunidad de contacto presencial de investigadores con las familias de los y las estudiantes, esto desfavorece el trabajo en línea escuela-hogar, como es el caso de la presente investigación.

Participantes de la investigación.

Las poblaciones participantes en el presente estudio están integradas por dos grupos preescolares de niños y niñas. El primero asiste al Ciclo de Materno Infantil grupo Interactivo II con un total de 20 estudiantes, edades entre 4 y 5 años de edad, y su respectiva docente. El segundo grupo pertenece al Ciclo de Transición con 25 estudiantes de edades entre 5 y 6 años de edad, y la docente del grupo. Además, 31 familiares entre ambos grupos que dieron su consentimiento para participar en esta investigación. Por tanto, hay un total de 45 estudiantes, 2 docentes de preescolar y 31 familias. Se valora el interés personal de las familias, siendo el estudio una invitación para su participación y colaboración; y se destaca que el trabajo de investigación se desarrolla paralelamente con la totalidad del grupo de participantes, para mayores alcances y beneficios, siendo la niñez la principal población favorecida.

Se considera importante desplegar las características del desarrollo de los niños y de las niñas en edades preescolares, edad presente en la investigación, con la finalidad de visualizar aquellas conductas y habilidades que poseen, en función de la participación que les concierne según su etapa maduracional. En el desarrollo motor y autonomía: logran bañarse, vestirse y comer solos, la motora fina posee mayor afinación, por lo que pueden ayudar en la preparación de alimentos bajo la supervisión de los adultos, además muestran mayor coordinación, equilibrio y mayores destrezas; en el desarrollo del pensamiento: organizan información al comprender y seguir al menos tres instrucciones, son capaces de resolver problemas, tienen un gusto peculiar por las preguntas, quieren saber más del mundo y los por qué de las cosas; en el desarrollo del lenguaje: son capaces de comunicarse con mayor fluidez como en la expresión de los sentimientos, entablan diálogo y lo comprenden y poseen un vocabulario amplio; y en el desarrollo socioemocional: se reconocen más a sí mismos, aflora la empatía, tienen habilidades para relacionarse con los demás, poseen opinión y capacidad de elección sobre qué hacer o qué jugar, disfrutan colaborando en los quehaceres del hogar, comparten y expresan emociones, poseen la capacidad de esperar cuando desean algo si se les explica las razones o el por qué (UNICEF, Programa Puente y FOSIS, 2015). Además, se agrega el gusto por los retos cognitivos y físicos que se les presente, es característico el asombro, la exploración y es espontánea la expresión de gustos, intereses y necesidades.

El papel activo de los y las participantes en la investigación, se encuentra presente durante todo el proceso investigativo, por lo que es importante describir la participación de ellos y ellas durante la realización de las distintas fases y en función de los objetivos. Los tres subgrupos de la investigación, niños y niñas, docentes y familias, en la primera fase, que responde al primer objetivo, poseen un rol importante al brindar información, como primer acercamiento. A partir de los datos recolectados por las investigadoras mediante técnicas e instrumentos acerca de la dinámica, las interacciones y las prácticas desarrolladas en torno a la participación infantil en el contexto familiar y pedagógico, permitió dar a conocer cómo se desarrolla el derecho en estos espacios participantes; con el fin de una lectura y contextualización.

Objetivo 1

Identificar el abordaje del derecho a la participación del niño y la niña en el espacio pedagógico y familiar de dos grupos de niños y niñas que asisten al Ciclo Materno Infantil grupo Interactivo II y al Ciclo de Transición.

Objetivo 2

Construir en conjunto con el grupo de niños y niñas preescolares estrategias pedagógicas para favorecer su derecho a la participación infantil.

En la segunda fase de planificación, se responde el segundo objetivo, los grupos preescolares y las investigadoras en conjunto participan construyendo la estrategia pedagógica, donde se vivencia en la realidad de aula la plena promoción del derecho a la participación. En ésta los niños y las niñas participan activamente, proponen ideas e intereses por realizar, se visualizan espacios donde sugieren juegos, reglas, consecuencias, cambios, valoraciones; relativo a la creatividad, gusto, interés y necesidad de cada uno de ellos y ellas. Mientras que las investigadoras median y guían la experiencia, colaborando a generar un ambiente de oportunidades participativas y de aprendizaje para los y las involucradas. La fase de acción se ve plasmada aquí mismo, simultáneamente en la creación de las estrategias con los y las estudiantes, al mismo tiempo que se llevan a cabo, convirtiéndose en una construcción participativa.

Objetivo 3

Desarrollar con el grupo de adultos, docentes y familias, estrategias de acompañamiento pedagógico para favorecer el cumplimiento del derecho a la participación del niño y la niña en el espacio pedagógico y familiar.

En la misma segunda fase de planificación, se da respuesta al tercer objetivo que encamina la investigación, en ésta son las investigadoras quienes planifican las estrategias de acompañamiento pedagógico, los talleres para las docentes y los retos con las familias; ambas acciones a partir de los datos diagnósticos obtenidos de estas dos poblaciones para la formulación de las actividades, con respecto a carencias o necesidades encontradas en torno al cumplimiento del derecho a la participación infantil. La fase de acción a su vez, contempla este tercer objetivo que está permeado por la construcción de conocimiento, sensibilización y reflexión en torno a la participación infantil, en el compartir de los adultos con las investigadoras como parte del acompañamiento pedagógico visionado. Esto, con las estrategias creadas para sensibilizar a ambas poblaciones en el cumplimiento y responsabilidad que adquieren como adultos orientadores en el deber de garantizar prácticas en la promoción del derecho de la niñez.

Se destaca que en la fase de acción la población en su totalidad, niños y niñas, docentes y familias, vivencian y se benefician de una participación activa durante todo el proceso, donde existe una colaboración y una actitud proactiva por parte de los mismos. Resulta vital atribuirles un papel de coparticipantes en el proceso investigativo al que le dan vida y orientación a las acciones pedagógicas, en el momento de interactuar con las investigadoras y entre sí, y al replantear las actividades con la posibilidad de proponer cambios o sustanciar las estrategias que se han contemplado.

Y en la fase de evaluación se considera el cuarto objetivo, la valoración de lo implementado y vivenciado en la investigación. Todas las poblaciones evalúan desde su concepción lo vivido durante la experiencia pedagógica, dando hincapié a los aspectos positivos, negativos y los que requieren de una mejora, como parte de la realimentación al trabajo de las investigadoras; también, por medio de expresiones críticas de los ellos y ellas en todo el proceso investigativo, durante las diversas estrategias. Además, esta fase de evaluación queda representada en la constante reflexión de las

Objetivo 4

Valorar la experiencia pedagógica vivenciada, desde la percepción y las recomendaciones de los niños, niñas, docentes y familias participantes.

estudiantes investigadoras, luego de las actividades o estrategias realizadas con las poblaciones, plasmando el replanteamiento de las mismas en beneficio de la sensibilización que se deseaba favorecer, con respecto al cumplimiento del derecho a la participación del niño y la niña.

Una vez descrita la participación de los y las involucradas en el presente estudio, se da la apertura a lo que se realizó en el trabajo de campo. Explicitándose la estrategia metodológica llevada a cabo para la investigación.

D. Estrategia metodológica

Para el desarrollo de la experiencia pedagógica, la **fase diagnóstica** se constituyó como el primer acercamiento con la población participante, esto en y desde el contexto pedagógico. Para ésta se realizaron observaciones participantes a nivel de aula preescolar con los niños y las niñas y las dos docentes guías, con el propósito de conocer cómo se abordaba el derecho a la participación infantil desde las interacciones entre docentes, niños y niñas preescolares en las experiencias de aprendizaje; se hace notar el desconocimiento en la práctica de las docentes para promover espacios de participación infantil dentro de los procesos socioeducativos. También, se realizó un conversatorio con cada grupo de preescolar, para averiguar los conocimientos previos de los mismos acerca del concepto de participación, en cuáles momentos y por medio de qué prácticas participan en el aula preescolar y en sus hogares; se distingue que la población infantil tiene un concepto sobre lo que significa participación a partir de sus experiencias y vivencias.

Se aplicó, además, una entrevista semiestructurada a cada docente guía (ver *apéndice C*), con el afán de indagar si ellas conocen del derecho a la participación infantil y sus implicaciones en el contexto pedagógico; dando como resultado a que las docentes deducen lo que significa el derecho a la participación infantil, relacionándolo con la planificación del nuevo Programa de Estudio de Preescolar. Con respecto a las familias, al no poseer el permiso para relacionarse con ellos y ellas en forma presencial, se acudió a enviarles una encuesta a cada una de las mismas, para indagar qué conocimiento tienen del derecho a la participación infantil, cómo promueven la participación en su ambiente y en qué lugares consideran que deben de participar los niños y las niñas; por lo que se revelan formas en las que participan los niños y las niñas en el hogar, en varias tareas domésticas o tradicionales y algunos en decisiones familiares como la escogencia de la alimentación y de lugares para pasear.

Esta indagación permitió conocer las concepciones previas de las poblaciones participantes en torno a la temática y la realidad actual en el contexto pedagógico y familiar, en relación al abordaje del derecho a la participación infantil, dando respuesta al primer objetivo de la investigación; de manera que las investigadoras se acercan a los ambientes a comprender el problema y detectar necesidades que hay en el entorno. Por tanto, esta información da hincapié para planificar las primeras actividades, desde lo descubierto en este primer acercamiento con las técnicas e instrumentos aplicados inicialmente.

En la **fase de planificación**, las primeras dos intervenciones con los niños y las niñas de ambos grupos, son planificadas por las investigadoras para realizar con los mismos. La primera es alusiva a la creación conjunta de las reglas de clase, como parte del ejercicio de la participación desde lo práctico, con normas de convivencia pertinentes para que este ejercicio suceda. La segunda estrategia es el juego llamado “Simón dice”, éste consiste en que cada estudiante, por turno, expresara gustos e intereses plasmados en algún movimiento o alguna indicación, y todos y todas debían imitarle; aludiendo al niño y a la niña como portadores de voz. Cabe destacar, que lo relevante de estas aplicaciones radica en la intencionalidad con la que se planificaron, para que los niños y las niñas participaran activamente construyendo las reglas de clase, al consultarles y que fuesen ellos y ellas quienes, desde sus expresiones, las construyeran junto con la orientación de las investigadoras. De igual forma con la dinámica de “Simón dice”, intencionada para que se expresaran activamente y se empoderaran, al observar que su opinión fue valorada en el desarrollo del juego.

Las siguientes estrategias se desarrollaron simultáneamente, a partir de la **fase de planificación y de acción**, ya que se construyeron en conjunto con los niños y las niñas. El ideal desde un principio fue intervenir en los vacíos detectados por medio de las observaciones participantes, otorgándoles la participación activa que corresponde a su derecho, al proporcionar ideas para las estrategias. Cabe destacar que las siguientes surgieron de los intereses de los niños y de las niñas, a raíz de la consulta previa a los mismos por parte de las investigadoras. De ahí, surgen las próximas estrategias: Mario Bross en el nivel de Materno ideada por los niños y las niñas en el interés de un juego de consola, y el Robot en Transición, juego ya inventado y vivenciado por ellos y ellas; sin embargo quisieron enseñar a las investigadoras en qué consistía, por tanto la actitud respetuosa de las mismas en la escucha atenta hacia la población infantil en

la explicación del juego. Además, de mediar en la ejecución de los juegos cuando fuese necesario, mientras los niños y las niñas se empoderaban en su desarrollo.

La estrategia cuatro para el grupo M consistió en la elaboración de trajes de superhéroes. Las investigadoras consultan a los niños y a las niñas acerca de su superhéroe o superheroína preferida, así, posteriormente por medio de provocaciones alusivas a la metodología Reggio Emilia, los y las estudiantes tuvieron a disposición variedad de materiales para crear con libertad su traje. En el grupo T se realizaron diversos juegos de mesa, los cuales se hicieron por estación, y son los niños y las niñas quienes desde su iniciativa se agruparon en subgrupos, se organizaron entre sí para cada juego y cambiaron de estación al cabo de varios minutos de estar posicionados en una estación.

La estrategia cinco para el grupo M, consistió en realizar dibujos del dinosaurio favorito; las investigadoras consultan a los niños y a las niñas acerca del dinosaurio que es del interés de cada uno, seguidamente se dibuja, y se les consulta al finalizar qué hacer con el dibujo. En el grupo T se realiza el juego de bingo, y los aspectos más destacados son las sugerencias para el reconocimiento de los números del cartón antes de comenzar, la socialización y cooperación entre compañeros y compañeras para llevar a cabo el juego de manera exitosa.

La estrategia seis para el grupo M fue realizar el preplaneamiento del tema de interés sugerido por los niños y las niñas, “los pingüinos”, el cual consistió en la consulta constante, donde expresaron sus conocimientos previos acerca de la temática, aquello que deseaban conocer y formas de cómo investigarlo, para posteriormente abordarlo en el aula preescolar. El grupo T, escogió, como interés emergente y a pesar de la consulta anterior de qué hacer este día, el realizar bailes de navidad, donde ellos y ellas mismas propusieron la organización, las canciones y los pasos de baile.

Por último, la estrategia siete con los niños y las niñas del grupo M, consistió en el desarrollo del tema de los pingüinos, desde las ideas propuestas por los mismos y la planificación intencionada de las investigadoras con respecto a las prácticas participativas. El grupo T sugirió realizar un juego llamado la “ensalada de frutas”, ellos y ellas realizaron la explicación del juego para que todos los demás compañeros y compañeras comprendieran la dinámica y escogieron las frutas para el desarrollo del juego por medio de un proceso de votación.

El principal interés latente se dio con respecto a propiciar espacios oportunos y pertinentes en donde los niños y las niñas lograran desarrollarse como sujetos activos, por eso se realizaron prácticas participativas y acciones pedagógicas con ese fin, para rescatar la pertinencia del ejercicio del derecho a la participación infantil, con fines al desenvolvimiento del niño y la niña como ciudadanos y ciudadanas, y en beneficio al desarrollo integral de los mismos. Fue vital la presencia de las docentes en cada una de las experiencias compartidas entre niños, niñas e investigadoras, para que las mismas observaran el papel activo de la niñez en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la vivencia real de la participación dentro del aula preescolar.

Por tanto, en la experiencia compartida entre investigadoras y la población infantil, se desarrollan simultáneamente los procesos de planificación y de acción, es decir, todo el proceso de aplicación de la práctica participativa e investigativa. Se consulta a los niños y a las niñas sobre qué les gustaría hacer, con qué materiales, y las investigadoras, a partir de la intención pedagógica y participativa, elaboran con la ayuda de los mismos las estrategias pedagógicas y median a favor de la participación de la niñez. Dichas estrategias son pensadas, planificadas y desarrolladas en función a la promoción del derecho a la participación del niño y la niña, para favorecer su cumplimiento con los grupos preescolares participantes de la investigación.

Las actividades se desarrollan en una “participación fundada en la escucha, el diálogo, la consulta y la toma conjunta de decisiones” (Castro et al., 2009, p. 19). Éstas son a partir de la consulta previa realizada, con la posibilidad de que se relacionaran con el tema de estudio u otros intereses particulares de los y las estudiantes, en esencia del derecho a la participación de la niñez, observándose así, el objetivo dos de la investigación. Además, momentos valorativos al finalizar cada estrategia con ellos y ellas para el mejoramiento de la siguiente estrategia, a favor del mismo derecho. Por tanto, la cooperación y participación activa y colectiva de cada participante, respondió a la posibilidad de cambios pertinentes.

Cabe destacar que cada estrategia pedagógica desarrollada con la población infantil, se llevó a cabo en algún momento de la jornada educativa, relativo al tiempo disponible de las docentes, sea que haya sido en la experiencia de la opción de trabajo, de actividad física y movimiento, o la experiencia para el desarrollo de la expresión artística (MEP, 2015). El espacio dado a las investigadoras fue otorgado por las docentes, de modo que no interfiriera con el

cronograma de experiencias planificadas por ellas. Las investigadoras contaban con un lapso de tiempo de 40 a 60 minutos, destinado para el desarrollo de las estrategias.

Ahora bien, en la **fase de planificación** para la elaboración de las estrategias de acompañamiento pedagógico para los adultos participantes, se visualizan detenidamente los datos recopilados en el primer acercamiento diagnóstico y se planifica con base a las necesidades detectadas. En el estudio participaron las familias que dieron su consentimiento y las docentes guías de cada grupo. Se planificaron retos semanales para las familias con la promoción del derecho a la participación del niño y niña (ver *apéndices E, F, G, H, I y J*), enfocándose primeramente en el principio de la autonomía progresiva, la cual es inherente en dicho derecho; y talleres de sensibilización del derecho a la participación infantil para las docentes.

En la **fase de acción** las familias debían realizar un reto semanal, con el objetivo de que lo llevaran a cabo cotidianamente en la dinámica del hogar. Los retos enviados fueron en formato de imagen, con fotografías alusivas al reto descrito. Éstos se enviaron por medio de una herramienta de comunicación llamada Whatsapp; y el acompañamiento y seguimiento por parte de las investigadoras, para contribuir en acciones participativas para los niños y las niñas, fue realizado también por dicho medio. Y con las docentes, fueron desarrollados talleres (ver *apéndice K*), con un ambiente dialógico y creados con temas relacionados a la aplicación del derecho a la participación infantil en el proceso educativo y la reflexión de sus prácticas profesionales, además, la sensibilización sobre el derecho. Esto con la intervención de las estudiantes investigadoras, compartiendo en el espacio de formación y coaprendizaje.

Complementario a este desarrollo de la experiencia en el campo, se utilizaron otras técnicas e instrumentos necesarios para recabar información acerca del abordaje de la participación infantil y contenidos relacionados, esto con una visión investigadora de ahondar en la perspectiva de los y las participantes. Constantes observaciones participantes en el espacio pedagógico, una encuesta a la familia acerca de la escucha atenta y un grupo focal con los niños y las niñas con la misma temática. Lo anterior nutre al objetivo uno de la investigación, ampliándose el abordaje del derecho en los distintos espacios.

Las estrategias mencionadas se consideraron viables, factibles y pertinentes porque alcanzaron la totalidad de la población participante y permitieron generar un proceso de reflexión, acción, interpretación y mejora en la comprensión del significado de la participación infantil como derecho. Promoviéndose momentos de participación activa, de construcción de

aprendizajes y evolución paulatina del pensamiento y de acciones; y a partir de las interacciones, emerge la intersubjetividad, elemento esencial cuando se trata de investigación en seres humanos en contextos diferenciados. Se incluyó también a las investigadoras en los procesos socioeducativos, donde impactaron y fueron impactadas en la transformación.

Para la **fase evaluativa**, se incorporó activamente los procesos de observación y reflexión. Se aplicó por medio de preguntas a las poblaciones, niños y niñas, familias y docentes, acerca de sus percepciones y recomendaciones hacia la experiencia pedagógica vivenciada, respondiendo al objetivo cuatro de la investigación. Y así, se observaron cambios notables en su pensar, con respecto a la participación del niño y la niña y lo realizado de las investigadoras. Además durante la implementación de las estrategias pedagógicas, donde los niños y las niñas, las docentes y las familias expresaron sus opiniones, fueron recopiladas reflexiones y aprendizajes obtenidos y construidos durante el proceso vivenciado. Por lo que el objetivo de esta fase estuvo implícito en la finalización de cada estrategia, donde por medio de preguntas reflexivas, se permitió conocer las opiniones e impresiones de la población participante de lo realizado, también con el fin de replantear, enriquecer, modificar o agregar aspectos relevantes a las estrategias pedagógicas, mostrando así, la naturaleza cíclica del método de la investigación-acción.

Como parte del espacio crítico de la investigación-acción se añade un momento de devolución de información al grupo participante, la cual, es de manera permanente. Con el primer acercamiento, la elaboración de los talleres con las docentes, sucede de manera implícita mediante preguntas reflexivas que evidenciaban lo que se observaba en sus prácticas. Esto, para abrir paso a la reflexión crítica de sus praxis. Esta devolución es un aspecto ético de la investigación, por lo que una vez finalizada se retorna a la institución para invitar a los y a las coparticipantes a leer el documento y para enviar un boletín informativo con los principales hallazgos y como muestra de agradecimiento por su colaboración.

Parte de la metodología de la investigación, también corresponde explicitar el tratamiento de los datos cualitativos. La recopilación de los datos se hizo de manera escrita con respecto a las encuestas enviadas al hogar, y por medio de grabaciones de audio lo demás aplicado, donde abre paso a las transcripciones como la forma mayormente utilizada para este fin. Después de tener todas las transcripciones, se leen los datos detenidamente y de manera reflexiva, se hace la categorización a partir de lo que subyace de éstos. De ahí, surgen las

categorías operativas las cuales fueron de la teoría al trabajo de campo, y del trabajo de campo a la teoría que son las categorías emergentes de la investigación.

Estas categorías dan hincapié al análisis cualitativo, donde la triangulación se hace presente. Ésta como criterio de calidad para el dato cualitativo, y en plena pertinencia de la confiabilidad de los hallazgos recolectados en la investigación, donde la reflexión de la experiencia es constante y se realiza mediante la relación entre los datos, patrones de interés o puntos en común que expresaron las poblaciones de coparticipantes en las distintas estrategias y en las diferentes técnicas e instrumentos, y junto con lo que dicen los autores; esto permite la credibilidad de la investigación.

d.1 Técnicas e instrumentos utilizados en la investigación

En este apartado se explicitan las técnicas e instrumentos utilizados para la recopilación de la información y evaluación revelada en el estudio. Éstos contribuyen simultáneamente a los objetivos de la investigación. Es importante señalar que la objetividad en la investigación-acción se obtiene de la riqueza de técnicas e instrumentos que se utilizan para darle validez. Los mismos interrelacionados y triangulados abogan en la veracidad de la investigación.

Técnicas

Observación participante: Esta técnica permite “describir de forma sistemática y rigurosa los eventos, situaciones, interacciones y aspectos relevantes que emergen en el contexto o escenario” (Cascante, 2016, p. 85). Busca evidenciar eventos, situaciones y coherencia práctica que los y las informantes han descrito en entrevistas o han verbalizado, considerar las expresiones no verbales y comprender cómo se comunican y se interrelacionan los y las participantes entre sí. Ésta fue dirigida específicamente al espacio pedagógico, por ende, a los grupos participantes de los niños y las niñas y las docentes. Permitió conocer y rescatar aspectos importantes del entorno y aquellos emergentes que sucedieron en relación al derecho a la participación. Se utilizó de forma que se llevaron criterios previamente establecidos que se consideraron fundamentales para observar, de igual forma, se anotaron situaciones importantes que surgieron relacionados a lo que se buscaba recabar y acontecimientos que generaron incertidumbre que aportaron a la investigación. Se realizaron en la fase diagnóstica y en la fase

de acción, para observar el quehacer de las docentes participantes después de las implementaciones de los talleres (ver *apéndice A*).

Conversatorios con niños y niñas: Es una técnica utilizada frecuentemente en la investigación cualitativa, debido a que se conversa y se interactúa con toda la población infantil participante, quienes son los participantes directos de esta técnica. La conversación fue acerca del tema de la participación, con la intención de saber sus experiencias, conocimientos y opiniones vinculadas con el ejercicio de su participación real en el contexto educativo y familiar. Se usaron papelógrafos para anotar las respuestas dadas, y la grabación, para recabar también la totalidad de las respuestas de los niños y de las niñas a partir de preguntas establecidas anteriormente, dando apertura a un diálogo rico en expresiones y conocimientos previos de ellos y ellas. Y su utilización fue para la fase diagnóstica (ver *apéndice B*).

El grupo focal: Técnica denominada también como grupo de discusión. Consiste en una conversación entre seis y diez personas reunidas, sobre un tema determinado y de interés. “Permite la obtención, en un solo momento, de sus opiniones, actitudes, percepciones, sentimientos o conductas en relación con un determinado hecho social” (Villalobos, 2017, p. 290). Las respuestas fueron recabadas por medio de la grabación de voz para atribuirle el carácter de conversación. Se llevó a cabo en la fase de acción con los niños y las niñas de ambos grupos preescolares, con el objetivo de conversar sobre un tema específico, la escucha atenta, para conseguir sus referencias en torno a ésta en los espacios que se encuentran presentes; además, de percibir los discursos de cada uno frente a otros compañeros y compañeras (ver *apéndice L*).

Talleres: “Bajo esta modalidad didáctica se busca darle participación a los diferentes informantes del proceso investigativo. El taller pedagógico como estrategia didáctica busca la construcción del conocimiento desde una perspectiva horizontal, ya que permite que las personas aporten una cantidad de información de gran valor como insumos para la interpretación y el análisis” (Alfaro y Badilla, 2015, p. 81). Los talleres fueron compartidos por las investigadoras, en acompañamiento de las docentes guías participantes. Esta técnica se utilizó en la fase de acción y evaluación con las docentes, como parte de la estrategia de acompañamiento pedagógico para la sensibilización del derecho a la participación del niño y la niña en el aula, además, de la realimentación y reflexión durante los mismos. Su estructura de planificación, fue diseñada por las investigadoras para el desarrollo de la investigación. Este

trabajo consideró la pertinencia, contextualización y consideración de los intereses de las docentes y necesidades observadas en la práctica educativa de las mismas para llevar a cabo la estrategia pedagógica (ver *apéndice M*).

Grabación: Esta técnica consta de usar una grabadora de voz para grabar las respuestas de los y las participantes durante las aplicaciones. La intención de su uso fue recopilar todos los comentarios u opiniones de la población participante, con tal de no perder ningún detalle, y no dejar de prestar atención a la estrategia en práctica. Posteriormente, se transcribe su contenido. Y fue puesta en práctica con dos subgrupos de la investigación, docentes y niños y niñas, debido a la aplicación con ellos y ellas. Su utilización fue en la fase diagnóstica, de planificación, de acción y de evaluación, es decir, todo lo realizado con estas dos poblaciones de participantes activos.

Evidencia gráfica con fotografías o videos: Esta técnica contempla la presencia de fotografías o videos de las actividades descritas en los retos. Está dirigida a la estrategia con la familia, con el objetivo, que por cada reto realizado en el hogar, enviaran fotografías o videos para observar la aplicación de las actividades, como evidencia. Se llevó a cabo mediante el uso de una herramienta de comunicación llamada Whatsapp, y su utilización fue en la fase de acción (ver *apéndices N, Ñ, O, P*).

Instrumentos

Encuesta: Es un instrumento que consiste en una serie de preguntas dirigidas a una población, “se obtiene información de los grupos que se estudian. Ellos mismos proporcionan la información sobre sus actitudes, opiniones, sugerencias” (Martínez, 2011, p. 28). El objetivo fue recolectar información para la investigación. Este instrumento fue dirigido a la familia de los niños y de las niñas. La primera encuesta fue en forma de cuestionario (Martínez, 2011) y se envió mediante el cuaderno de comunicaciones con varias preguntas para extraer las respuestas necesarias y conocer la realidad con respecto a la promoción del derecho a la participación del niño y la niña en el contexto familiar (ver *apéndice D*). Otra encuesta se envió por medio de una herramienta tecnológica, Whatsapp, para indagar sobre una temática que emergió en el desarrollo de la investigación, la cual, fue importante conocer por su aporte al proceso investigativo (ver *apéndice Q*). Por lo que este instrumento fue utilizado en la fase diagnóstica y la fase de acción.

Entrevista semiestructurada: Con este instrumento se recolecta información relevante a través del fomento de una conversación, donde el formato desestructurado le permite al entrevistador seguir una línea de preguntas con mayor profundidad, para recabar conocimientos requeridos para la investigación. “El marco de realización... debe ser abierto y en un ambiente de cordialidad” (Martínez, 2011, p. 30). El objetivo es obtener información pertinente de dos subgrupos participantes. Primero, con las dos docentes guías, para indagar sus concepciones hacia el derecho a la participación, inclusive la aplicación del mismo en la jornada educativa (ver *apéndice C*). Y segundo, con algunos niños y niñas de los grupos preescolares, para recabar sus aprendizajes al finalizar el proceso investigativo, además de recomendaciones dadas en mejora para la experiencia pedagógica (ver *apéndice R*). En la entrevista se desarrolla una serie de preguntas guías para comenzar la conversación, la cual fue grabada para lograr reunir todas las respuestas y hacer de manera natural y dialógica la implementación del instrumento. Se utilizó en la fase diagnóstica y de evaluación.

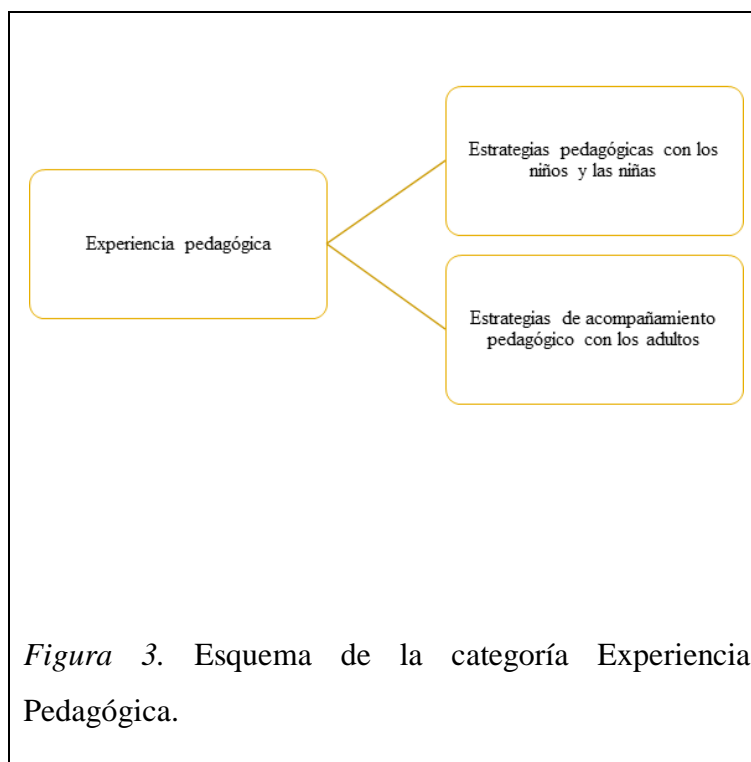
Después del recorrido del proceso metodológico, se concretan las categorías de análisis, que consisten en unidades con sentido que permiten apreciar la interpretación de éstas dentro de la investigación-acción. Por consiguiente, se seleccionan cinco categorías, tres operativas y dos que surgen de manera emergente; éstas están definidas con aspectos medulares de la revisión teórica-conceptual y consideraciones profesionales en relación a esta investigación. Obsérvese posterior a cada una de las categorías, la vinculación y articulación de manera gráfica, por medio de figuras, de los aspectos contemplados, recabados y las subcategorías, para incrementar su comprensión y acomodo con miras al análisis.

E. Categorías de análisis

Categorías operativas:

A) Experiencia pedagógica. Es un conjunto de acciones pedagógicas intencionadas a la mejora de una situación, las cuales están consolidadas en estrategias pedagógicas con los niños y las niñas y de acompañamiento pedagógico con los adultos, docentes y familias, permitiendo la comprensión, interiorización, transformación y conocimiento de una necesidad latente o de un tema de interés, por medio de espacios formativos, de relación dialógica, de criticidad, de sensibilización evocando a la reflexión de los y las participantes y de situaciones vivenciales. Y quienes constituyen y participan de la experiencia, son actores fundamentales

para la construcción y el desarrollo de una práctica investigativa y participativa dentro del contexto educativo, en busca de la toma de conciencia de la realidad (ver *figura 3*).



B) El Derecho a la Participación Infantil. Se constituye como el derecho que considera la capacidad del niño y la niña para participar en todos sus contextos, desde la actuación e involucramiento que les compete como sujetos activos y protagónicos en situaciones o actividades conjuntas con otras personas. Se produce, por un lado, la participación consultiva, que se da por medio de la intervención de sus pares o de los adultos, en solicitud de expresiones como sugerencias, evaluaciones, intereses y gustos, explicaciones, normas para la buena convivencia, conocimientos previos y aprendizajes construidos de los niños y las niñas. Además, sobresale la participación espontánea, la cual es por voluntad propia de los niños y de las niñas, expresando libremente sus experiencias previas, aportaciones a la buena convivencia, expresión de intereses y gustos y sugerencias de juegos a realizar. Todo lo anterior en relevancia con la libertad de expresión y el derecho a ser escuchados, donde se validan las opiniones en los asuntos que les conciernen; considerándose el interés superior de la niñez (ver *figura 4*).

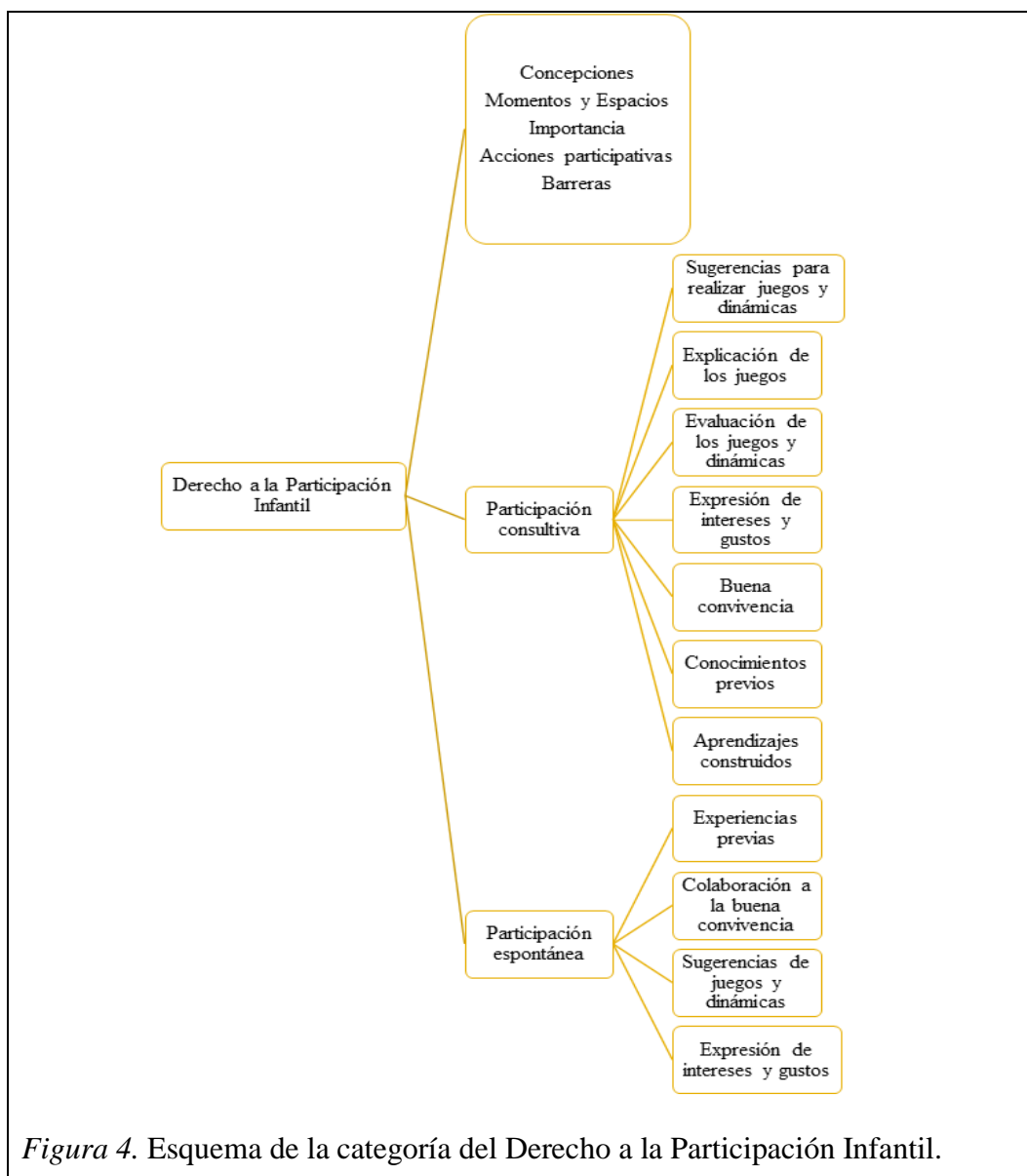
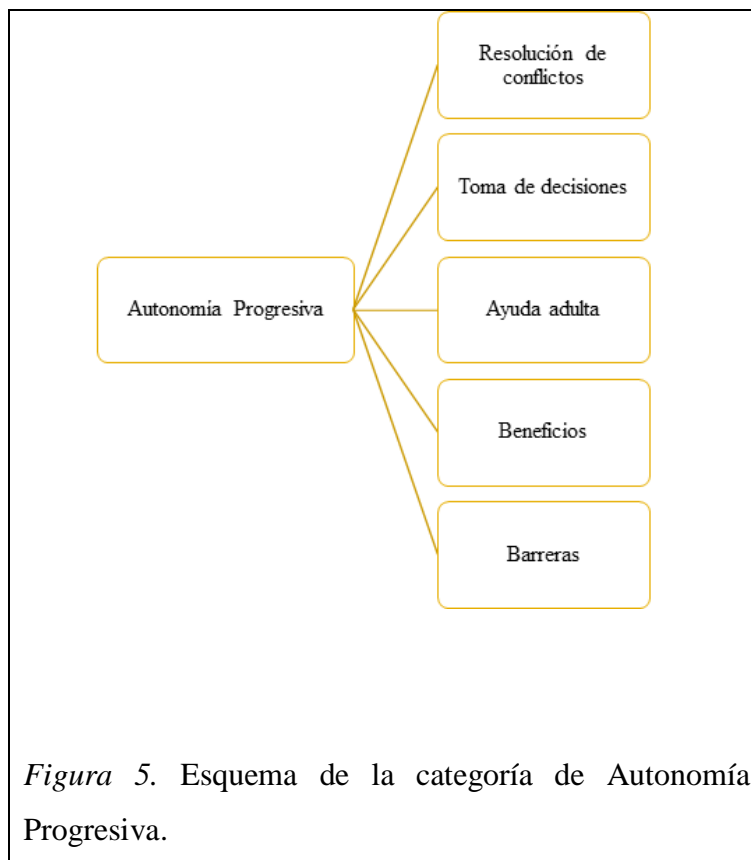
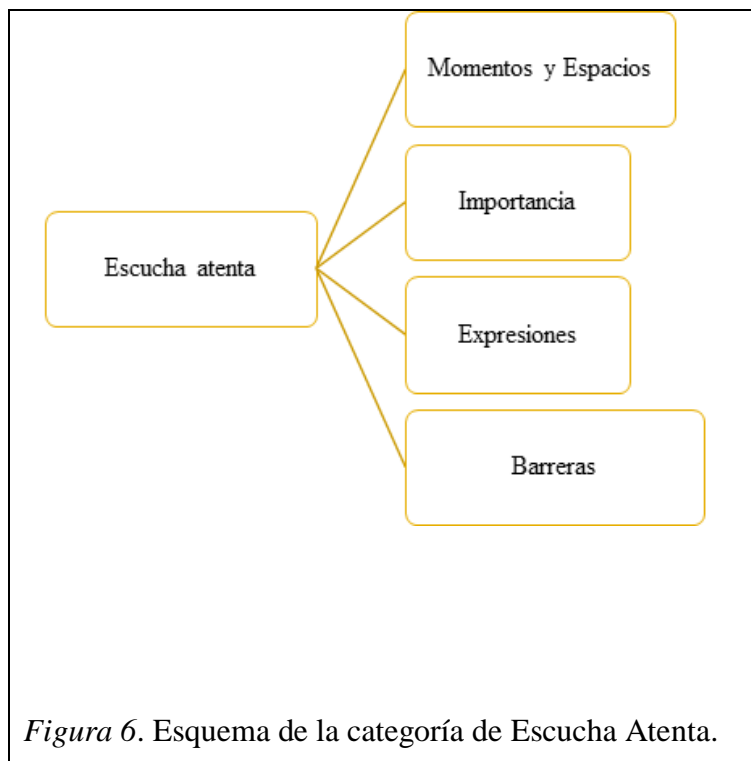


Figura 4. Esquema de la categoría del Derecho a la Participación Infantil.

C) La Autonomía Progresiva. Es un principio fundamental del derecho a la participación del niño y la niña, el cual considera la toma de decisiones y la resolución de conflictos por parte de la población infantil, según su capacidad, madurez; y de ser necesario, el andamiaje adulto para su efectivo desarrollo. Donde los mismos niños y niñas demuestran su capacidad, su aporte y su necesidad de aprendizaje, siendo partícipes activos en todos los contextos en los cuales están inmersos (ver figura 5).



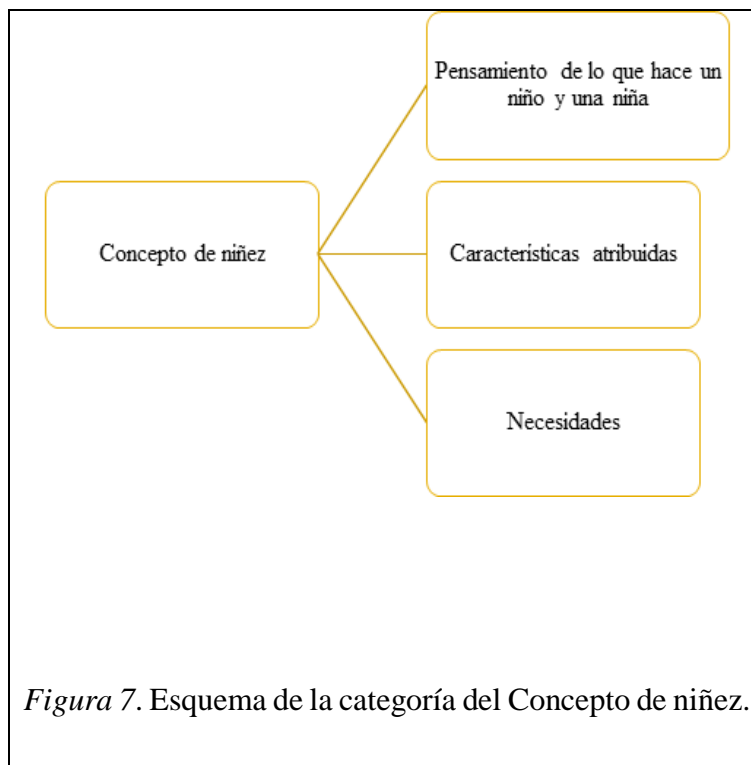
D) Escucha Atenta. Es considerada inherente al derecho a la participación infantil, explícita dentro de la observación n° 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño como “el derecho a ser escuchados”. Este permite el sentir a las personas menores de edad que sus opiniones son importantes y consideradas; observándose la importancia de la expresión verbal de sus ideas, sentimientos y pensamientos, esto en los espacios mediatos del niño y la niña, en especial, el espacio familiar y en el entorno educativo (ver *figura 6*).



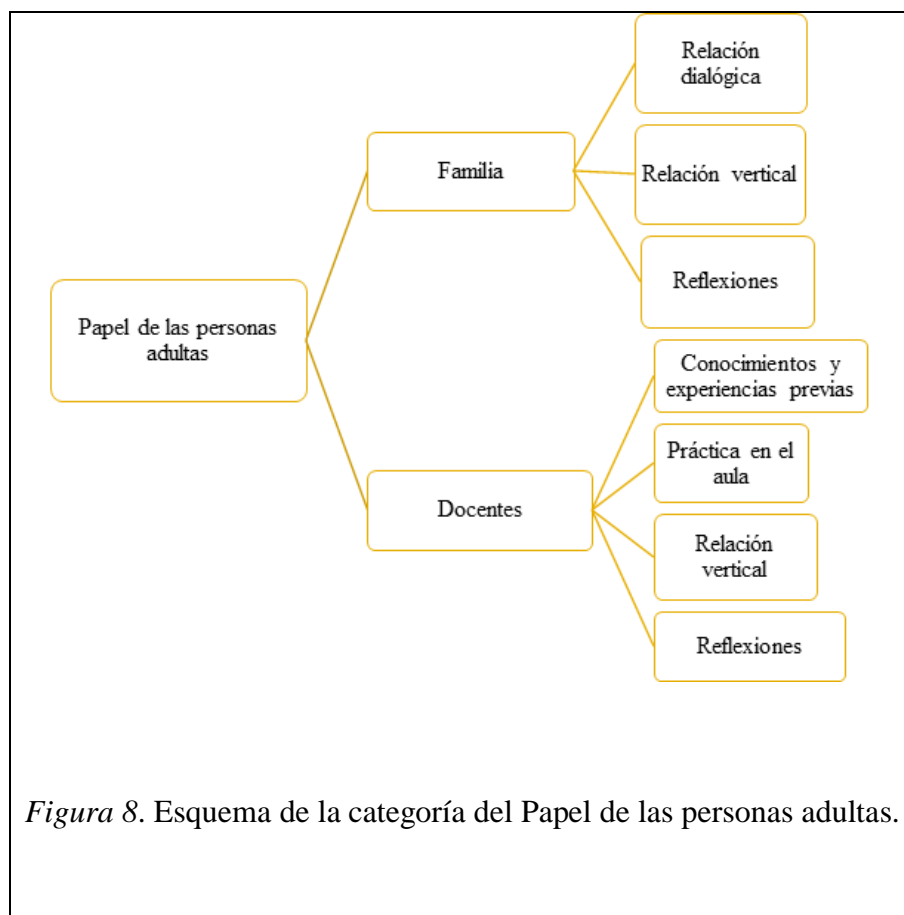
Categorías emergentes:

Estas categorías nacen a partir de la organización de los datos recabados en el proceso de categorización y tratamiento de los mismos; información que se deriva del trabajo de campo. Poseen un carácter emergente debido a que previo a la experiencia investigativa no se contempla su aparición; sin embargo, se consideran fundamentales a la investigación porque alimentan y permiten la comprensión a profundidad del tema en estudio.

E) Concepto de niñez. Es la niñez una etapa crucial del desarrollo humano, en la cual se sientan las bases para el mismo. Esta etapa se encuentra caracterizada por la plasticidad cerebral y la agilidad del aprendizaje en los niños y en las niñas al ser exploradores, receptivos y curiosos; por lo cual, el juego se consolida como la principal herramienta para la construcción del aprendizaje significativo. Como parte fundamental de esta etapa, los niños y las niñas necesitan que las personas a su alrededor contribuyan en la potenciación de la totalidad de su desarrollo. Sin embargo, se construye un concepto a partir de lo que los y las participantes piensan y externan implícitamente al respecto de esta etapa (ver *figura 7*).



F) Papel de las personas adultas. Se define como el conjunto de conocimientos, experiencias, acciones, actitudes, relaciones y pensamientos que poseen los adultos, las familias y las docentes, en la apropiación y validación de los derechos de la niñez, principalmente, el derecho a la participación infantil y el de ser escuchados. Se enfatiza también la capacidad que posee el niño y la niña de hacer valer estos derechos en el ambiente familiar y en el ambiente pedagógico de los que son partícipes (ver *figura 8*).



F. Consideraciones éticas

En primer lugar, para ingresar a la institución educativa donde se llevó a cabo el proceso de investigación, por fines éticos y formales, se le solicitó a la profesora del curso de Investigación I, en el cual se fue desarrollando el trabajo final de graduación, elaborar una carta explicando el propósito de la investigación y solicitando la apertura en el centro educativo para desarrollar el respectivo trabajo en dos aulas preescolares. El asistente de dirección recibió dicha carta e hizo devolución de una copia con la firma de recibido (ver *apéndice S*). El mismo día fue aceptada la petición, otorgándose a las investigadoras la apertura del trabajo con los dos grupos respectivos para la presente investigación; siempre respetaron las características solicitadas para tal finalidad, un grupo del Ciclo Materno Infantil grupo Interactivo II y otro grupo del Ciclo de Transición, en horarios prevalecientes con la jornada de la tarde.

Posteriormente, las investigadoras se presentaron de forma verbal a las docentes encargadas de ambos grupos preescolares asignados. Les fue solicitado respetuosamente realizar una visita para conocer a los niños y a las niñas de cada grupo; ambas docentes dieron una

respuesta positiva, por tanto, se conoció a los y las estudiantes de los dos grupos preescolares participantes. En la presentación con los niños y las niñas, inicialmente cada docente dio la bienvenida, diciéndoles a ellos y a ellas que las estudiantes investigadoras iban a estar presentes en el aula durante un tiempo y para un trabajo de la universidad, que llegaron para presentarse y que pusieran mucha atención. Las investigadoras se dirigen a saludar a los mismos y se presentan con el nombre de cada una, en seguida se les pregunta el nombre a cada niño y niña, y por el nombre de los que faltaron ese día; posteriormente, las investigadoras profundizan en detallar el propósito que las motiva a visitar el aula preescolar, compartiendo con los niños y con las niñas, que ellas son estudiantes de la universidad, son docentes como al igual que su maestra, y que deben hacer un trabajo universitario, por lo que se les consultó si querían o no participar y jugar con ellas, de manera que todos y todas en conjunto dieron una respuesta afirmativa y muy animosa.

Luego de unas visitas, se les pidió el debido permiso a las docentes de enviar un comunicado a las familias, el cual, aceptaron enviar. Por lo que se les envía un comunicado de presentación de las investigadoras y del trabajo de investigación (ver *apéndice T*), con la intención de que las familias conocieran la propuesta de trabajo a realizar con sus hijos e hijas. Además, solicitar a las familias de los y las estudiantes de las aulas preescolares, su apoyo y consentimiento informado para desarrollar la investigación (ver *apéndice U*); como también hacerles saber el compromiso y apoyo de las investigadoras para las familias y para los niños y las niñas participantes, en las futuras actividades en torno a la promoción de la participación infantil.

Para la recolección de datos mediante la grabación de voces, se les anticipa verbalmente a los niños, a las niñas y a las docentes, y se les solicita respetuosamente el permiso para poder realizarlo, haciéndose énfasis que esas grabaciones son para fines meramente de la investigación, en colaboración con la recogida rápida de los datos en el campo por las investigadoras, por lo tanto, no se reproducirán ni se compartirán con otras personas. Esto, con la intención de respetar la imagen de los niños, de las niñas y docentes participantes. El propósito fue captar toda la información, así respetando e interactuando en los momentos, al no estar escribiendo respuestas de forma acelerada, perdiendo información o incluso solicitando que vuelvan a repetir lo expresado. Lo cual, aceptaron.

Del mismo modo, se solicita el debido permiso a las familias por medio de la herramienta de Whatsapp para utilizar las fotografías o videos enviados por su parte como evidencia del trabajo realizado, llegando al acuerdo de proteger la identidad de las personas menores de edad al tapar sus rostros; y la familia accede desde las condiciones acordadas.

Capítulo IV

Análisis e interpretación de resultados

A continuación, se presenta el análisis y la interpretación correspondiente de los datos recolectados durante el trabajo de campo, con la importancia de mostrar al lector los principales hallazgos obtenidos en el proceso investigativo, por medio del análisis de las categorías operativas y emergentes de la investigación. Se utilizaron variedad de técnicas e instrumentos que permitieron profundizar en el objeto de estudio, para poder comprender, interpretar y aportar al problema detectado, que está vinculado, como se ha explicitado en capítulo anteriores, a la poca real participación que tienen los niños y las niñas preescolares, pese a que está constituido como un principio fundamental en la Convención.

Como estudiantes de la carrera de Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar, y conocedoras a lo largo de la carrera de su importancia, se reconoce que la pedagogía es la ciencia que aporta mediante la investigación a los procesos socioeducativos para un cambio educativo, los cuales son complejos y deben ser atendidos desde el principio de que la educación es un derecho fundamental del ser humano para su desarrollo integral. Este aspecto responsabiliza a los y las docentes a que el proceso de enseñanza y aprendizaje se dé ofreciendo a los niños y a las niñas la posibilidad de participar, la cual está vinculada con su capacidad de expresión, y que sugiere una práctica de la libertad como lo señala Paulo Freire en sus escritos.

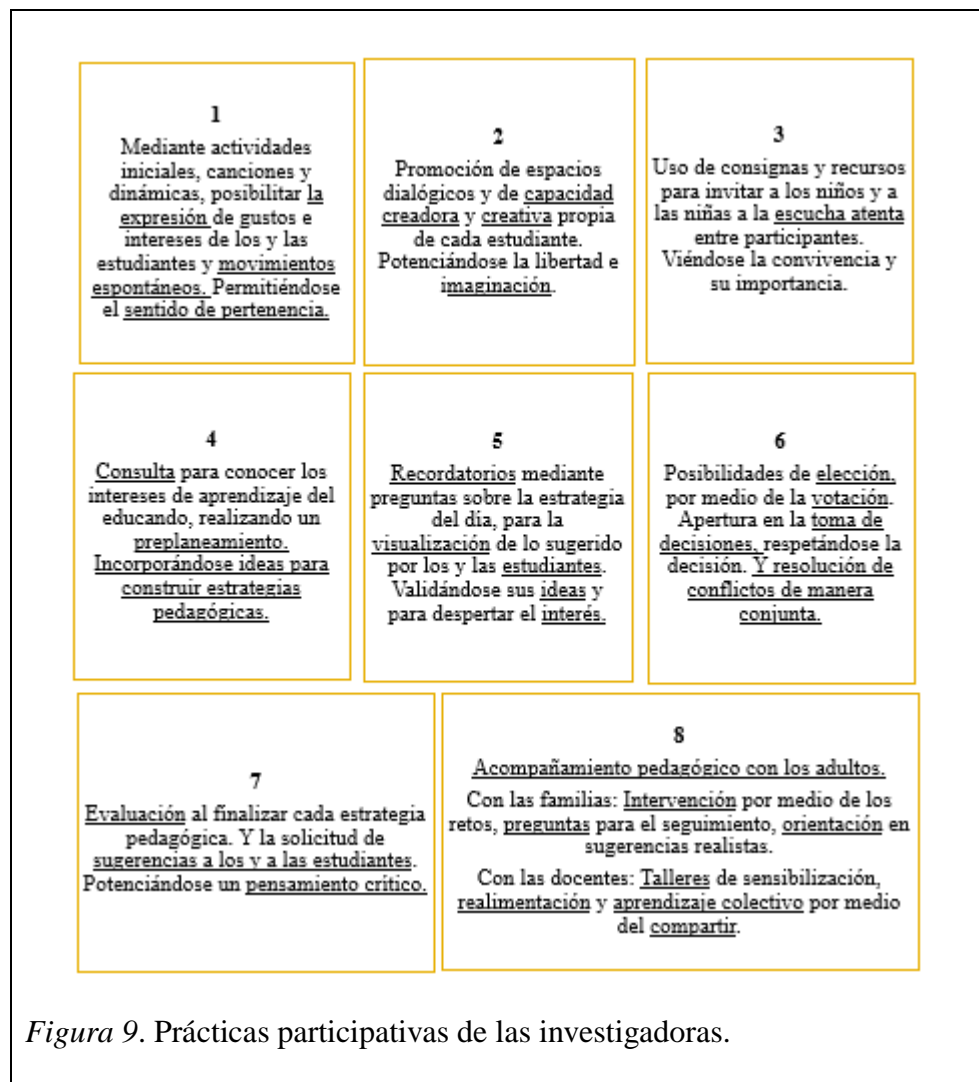
El precedente anterior, explica la implicación constante de procesos de acción y reflexión sobre la realidad, coherente con el proceso de investigación-acción que fue trabajado; siendo foco principal el aportar nuevos conocimientos en materia de la pedagogía infantil. Se pretende que este apartado sea iluminador de lo que ha sido el proceso teórico y práctico, por lo que inicialmente se describe y se analiza la categoría de experiencia pedagógica desde las prácticas participativas de las investigadoras, con el objetivo de dar respuesta a la pregunta de la investigación. Y así, posteriormente las demás categorías con sus respectivas subcategorías.

A) Experiencia pedagógica

De acuerdo a la experiencia vivida en promoción de la participación infantil, como investigadoras, se ha discutido y reflexionado acerca de cómo debe ser el pertinente accionar

que propicie la participación de los niños y de las niñas, sin caer en las prácticas dirigidas y tradicionales que puedan opacar su papel fundamental en la participación auténtica. Añadiéndose, el acompañamiento pedagógico a los adultos, docentes y familias, para generar sensibilización del rol vital y acompañante que tienen en la validación del derecho a la participación infantil.

La intervención en el campo de la investigación, llevó a que las investigadoras estimaran la importancia de establecer una serie de consideraciones y posibles momentos claves en la experiencia pedagógica, que fuesen las bases para orientar y permitir el papel activo de la niñez en las estrategias pedagógicas y en las estrategias de acompañamiento pedagógico a los adultos participantes; esto en cada uno de los acercamientos con las distintas poblaciones. La constante reflexión y discusión de lo realizado en el campo, dio origen a las prácticas participativas de las investigadoras, vistas como las acciones pedagógicas realizadas y compartidas en el contexto de la investigación, éstas se observan a continuación (ver *figura 9*) mostrándose una síntesis de las mismas, con las cuales se dará inicio al análisis de esta categoría. “En la experiencia, por tanto, hay protagonistas, un escenario y un hilo narrativo” (Montaña, 2018, párr. 3).



Estrategias pedagógicas con los niños y las niñas.

En el cuadro número 1 (ver *figura 9*), como una de las prácticas participativas desarrolladas en el campo, es que mediante actividades iniciales, como canciones y dinámicas, se abren espacios para que los y las estudiantes tengan la posibilidad de participar proponiendo o haciendo movimientos espontáneos. Además, de propiciar la expresión de sus gustos. En coherencia con lo aprendido durante años de formación docente, se considera que es necesario que en la planificación de las estrategias exista una estructura de inicio, desarrollo y cierre. Para el inicio de cada implementación, se desarrollaron en conjunto actividades, donde los niños y las niñas eran los encargados de dirigir el curso de éstas desde sus ideas, esto en congruencia con el rol activo que adquieren por medio de la participación. Por ejemplo, la utilización de la canción “Yupi Yaya”, en medio de ella se les solicitaba que propusieran movimientos a

realizarse, otorgándoles la batuta a ellos y ellas, donde realizaron distintos movimientos, favoreciendo su sentido de pertenencia.

“La participación consiste en intervenir, opinar y decidir en cuestiones relacionadas con el grupo al que pertenecemos... Por eso el contenido de la participación está constituido por nuestras propias necesidades... emociones e ideas” (Corona y Morfín, 2001, p. 43). Se reflexionó sobre la importancia de preguntarle a los y las preescolares, antes de iniciar con cualquier actividad, si conocían la dinámica que estaba por realizarse; aun cuando se consideraba que era conocida. Esto, con la intención de generar espacios en los que se pudiera conocer si realmente sabían cómo se llevaría a cabo, cerciorándose que todos y todas comprendieran, participaran y disfrutaran. También, se les invitó a que explicaran cómo se podría realizar, haciéndolos sentir verdaderos partícipes dentro del juego y que se apropiaran de éste; provocando que el y la estudiante potencie sus capacidades de expresión ante un público.

En el cuadro número 2 (ver *figura 9*), se mencionan los espacios de diálogo, donde se objetiva la imaginación y la capacidad creadora de cada estudiante. Es importante variar las actividades, para amenizar los tiempos de las estrategias; por ello, se utilizó un estilo de ejercicio de relajación, en el cual las investigadoras invitaron a los y las estudiantes a que cerraran los ojos, y se comenzó a narrar un escenario muy parecido a los polos geográficos, dado que tenía relación con el tema de la estrategia del día correspondiente. Los niños y las niñas, en su libertad participativa, prontamente se sintieron parte de la dinámica y comenzaron a arrojar ideas de lo que podían observar en ese escenario ficticio, alimentando su capacidad imaginaria. Ejemplo de esto se observa en el recuadro 1 (se pondrá delante de cada expresión una I de investigadora y una N de niño o niña):

Recuadro 1

I: Imaginémoslo

N: Y una casa abandonada

I: Muy bien D. estás concentrado; por allá vemos un pingüino

N: Y un oso polar y una foca

I: ¿Cómo es ese oso polar? ¿Es grande o es pequeño?

N: Grande

I: Ahora sí nos vamos relajando, nos podemos poner un abrigo, ya no hace tanto frío

N: Ahora estoy viendo la casa de los bloques de nieve

I: Muy bien, estás viendo un iglú

N: Ahora veo un hombre de nieve, veo una foca

I: V. está viendo una foca

N: Veo a Santa Claus, estoy viendo una oveja, por aquí estoy viendo el bebé del oso polar

I: Muy bien

N: Y yo estoy viendo unas casas abandonadas

I: Yo puedo ver una gran torre hecha de galleta

N: Ñam ñam ñam, yo también la estoy viendo

*I: Y estoy viendo un pingüino moviéndose, viene un pingüino y suena una campana tilín tilín tilín
¿Qué estará haciendo ese pingüino?*

N: En la torre, está corriendo

N: Yo voy a decir algo, niñas estoy viendo un bebé, el bebé de la foca

N: Yo un oso polar y un camarón

I: ¡Waaohh!

N: Y yo un águila

I: Vemos muchos animales

N: Yo veo una langosta y un pájaro

I: Entonces viene una gran avalancha de nieve (sonidos de avalancha) ¡Ohhh! Y nos entierra, no podemos movernos, no nos podemos mover

N: No puedo respirar

N: Niñas estoy viendo que por allá muy lejos viene un terremoto de nieve

N: Y yo veo un mega terremoto de nieve

N: Yo veo un helicóptero

N: Sí, yo vi algo que ustedes no pusieron atención, un muñeco de nieve, vi el trineo de Santa y vi a Santa

El cambio de rol de la persona adulta conlleva al desborde en imaginación pura. Para llegar a este punto es necesario una profundización en el diálogo, tanto colectivo como personal, surgimos como seres dialógicos que aprenden desde el respeto, desde la diferencia con las demás personas, asumiéndonos como el sistema de interacciones en el cual nos reconstruimos constantemente. (Gurdián-Fernández citado por Viquez, 2015, p. 140)

Otra ejemplificación, es la realización de una provocación estilo Reggio Emilia, que consiste en proporcionar material diverso, acomodándolo de manera creativa por el responsable, colocándolo por todo el espacio para trabajar según la intencionalidad pedagógica. En esta estrategia pedagógica se les proveyó a los y las estudiantes gran cantidad y variedad de material para que crearan un traje de superhéroes (tema escogido por ellos y ellas), así, potenciando su capacidad creadora.

Al tomar de base los dos ejemplos anteriores, se puede mencionar que para promover la participación infantil en el espacio educativo, se requiere principalmente que el o la docente sea consciente de la apertura a las prácticas participativas. Así, convirtiendo un recurso típico utilizado en el aula preescolar como lo son las canciones, en una estrategia que propicie la participación del niño y la niña, si se les da la libertad para ello en movimiento y propuesta; además, se potencia la seguridad en sí mismos al ser tomados en cuenta, lo que hace que se empoderen de la experiencia de aprendizaje y se sientan parte del proceso socioeducativo. Como bien lo mencionan Corona y Morfín (2001) “se requiere que los adultos se esfuercen por crear espacios lúdicos en donde los niños tengan la posibilidad de expresarse libremente” (p. 45), de manera oral, corporal y artística.

El cuadro número 3 (ver *figura 9*) indica el uso de consignas y recursos utilizados dentro de las estrategias, para invitar a los niños y a las niñas a la escucha atenta entre participantes, tanto a las investigadoras, como entre pares, como parte de la buena convivencia dentro del aula y la atención. Entre ellas, se mencionan las siguientes: “Mi casita”, “Juan, Paco, Pedro de la Mar”, uso de instrumentos musicales, palmadas para replicar el ritmo, I: “Vamos todos con las orejas grandes para prestar atención, estamos con las orejas bien abiertas para poner atención”, I: “Felicitó a los que pusieron atención” para formar un ambiente afectuoso, I: “Quién se sienta más rápido en el círculo” para incitar a una dinámica competitiva y de orden, I: “A la cuenta de

1, 5, 4” esto para incentivar conflictos cognitivos esperando a que los y las estudiantes se dieran cuenta y que reformaran nuevamente el conteo todas y todos juntos; y por medio del reemplazo de alguna indicación a los cuchicheos (hablar en voz baja de forma incomprensible), lo cual se vuelve una diversión para los y las preescolares. Además de lo anterior, también se realizaban pausas y espacios de concientización con los y las estudiantes de la importancia de escuchar a los demás, como un aspecto esencial para la socialización, el respeto; así como la importancia de que se expresaran, donde se reiteraba el valor de cada opinión. Un ambiente para promover la participación infantil refiere que esté lleno de valores como la tolerancia, el respeto mutuo, ya que éstos permiten que se dé mejor el diálogo y la escucha por parte de todos los y las participantes (Corona y Morfín, 2001).

En el cuadro 4 (ver *figura 9*), se visualiza la consulta, como un principio fundamental para la participación, basado en el intercambio de ideas, ésta se desarrolló desde el inicio hasta el final de la interacción con la población infantil en la experiencia pedagógica. De ahí, que la relación dialógica se consideró como el medio principal para la construcción conjunta de las estrategias pedagógicas, a partir de preguntas por parte de las investigadoras que permitían iniciar la conversación y escuchar las opiniones del estudiantado, para conocer los intereses de aprendizaje, de actividades y los conocimientos previos, y esto como parte de las acciones para el preplaneamiento didáctico según el Programa de Estudio de Educación Preescolar del MEP.

Se debe rescatar en esta práctica, el respeto de las investigadoras por los saberes, conocimientos y deseos de aprendizaje del educando, debido al reconocimiento de los niños y de las niñas como protagonistas del proceso de aprendizaje, y en adición la validación del derecho a la participación infantil desde las actividades realizadas. “La actividad y la expresión verbal son las formas primarias o concretas de la participación” (Castro, et al., 2009, p. 138); por tanto, la consideración de ambas en las prácticas participativas, para incrementar la promoción del derecho por medio de la experiencia pedagógica.

Así como el valor de la pregunta como “procedimiento básico y esencial para estimular la actividad reflexiva del hombre, y, para orientarlo en la búsqueda personal de la verdad” (Vargas y Guachetá, 2012, pp. 173-174). Éstas son fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje porque van produciendo criticidad en la población estudiantil y conocimiento por medio de las interacciones. Por ello, es de suma importancia saber cuáles y cómo se preguntan, dado que existen algunas obvias o dicotómicas y se debe pretender preguntar aquellas en las que

no se tiene conocimiento alguno; ya que son los pensamientos, gustos, intereses y construcciones propias de los y las preescolares, donde deben pensar, analizar y externar sus respuestas, incluyendo que el escuchar la riqueza de opiniones es lo que construye el aprendizaje social y se promueve la criticidad.

El rol que se asume como investigadoras, encuentra un profundo involucramiento con los y las participantes, siendo unas más de esta población partícipe, respondiendo al método seleccionado para la investigación. Además, la importancia que reflejan las opiniones de los niños y de las niñas en la construcción de las estrategias pedagógicas, compromete grados de participación auténtica a partir de la Escalera de la Participación, elaborada por Roger Hart (académico de los derechos del niño y la niña), el sexto escalón explicita una participación: “Iniciados por los adultos, decisiones compartidas con los niños” y el séptimo escalón: “Iniciados y dirigidos por los niños”. Éstos hacen alusión a la participación promovida en las estrategias pedagógicas de esta investigación, en cuanto a la labor compartida entre estudiantes e investigadoras; donde los primeros, mediante esa consulta, expresaron sus gustos e intereses, propusieron juegos, tomaron decisiones para las estrategias y lo llevaron a cabo con la mediación de las investigadoras.

En el cuadro 5 (ver *figura 9*) se refiere a un espacio inicial de recordatorios de la sesión anterior, sobre la planificación, por tanto, evocar a que los niños y las niñas recuerden lo que está por llevarse a cabo el mismo día, con el objetivo de despertar interés y motivación en ellos y ellas; mediante preguntas como ¿Recuerdan lo que se realizó la semana pasada?, ¿Recuerdan lo que ustedes propusieron para realizar el día de hoy? Lo realmente importante en esta práctica participativa, acontece en que los y las estudiantes pudieran vivenciar un sentido de pertenencia por medio de sus aportaciones, esto en plena relación con el cumplimiento de su derecho, donde han sido validadas sus ideas y sugerencias poniéndolas en práctica en el aula preescolar. Algunos ejemplos se muestran en el recuadro 2. “La participación comienza al opinar” (Corona y Morfín, 2001, p. 118). Desde la visión de participación infantil que se tiene, no sólo se procura que el niño y la niña opinen, sino, tomar las opiniones y llevarlas a la práctica educativa como aportes valiosos que permiten la construcción de las estrategias pedagógicas;

Recuadro 2

N: ¡Hoy es de los robots!

N: ¡Muchos votaron por el robot!

N: ¡Vamos a jugar bingo!

en consecuencia, niños y niñas vinculados e interesados con la experiencia a llevar a cabo según lo planeado de manera conjunta.

En el cuadro número 6 (ver *figura 9*), se observa la posibilidad de elección que se les otorgaba a los y las estudiantes en cada sesión, también con la apertura para la toma de decisiones personales y colectivas y para la resolución de conflictos. De ahí que la participación infantil considera la toma de decisiones, la cual estuvo presente debido a la importancia que implica en el favorecimiento de la autonomía de la población estudiantil, esto en relación a las decisiones que tomaban. “La autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, valga decir, en experiencias respetuosas de la libertad” (Freire, 2005, p. 103).

Lo anterior se ejemplifica en el campo en momentos donde se abrió el espacio a los niños y a las niñas para decidir por la pintura a utilizar y con cuál material o herramienta iban a aplicarla, escoger un movimiento en el juego de Simón dice, total libertad en la escogencia de materiales para crear un traje de superhéroes elegido por ellos y ellas, esto de manera individual, sin nadie persuadir en sus decisiones. También en momentos de votación, donde cada estudiante votaba por la actividad o juego de su interés y, por supuesto, en el momento de las sugerencias a realizar, que se convertirían en las estrategias pedagógicas, además de aquellas sugerencias espontáneas durante el desarrollo de éstas. Además, en la resolución de conflictos cuando algunos niños y niñas mostraban inconformidad con algo de lo realizado o un inconveniente emergente durante un juego, viéndose la necesidad de tomar una decisión para mejorar la situación, donde ellos y ellas mismas demostraron su capacidad de solucionarlo al proponer diversas opciones.

El cuadro número 7 (ver *figura 9*) considera las evaluaciones al finalizar cada estrategia pedagógica con la población estudiantil, por medio de la consulta de las investigadoras, donde cada uno y una, según sus valoraciones, expresaban su agrado o disgusto sobre lo vivido, y sugerencias para mejorar o continuar la estrategia pedagógica. Se considera que dentro de la participación del niño y la niña es vital indagar sus intereses, opiniones; incluso, la dicha apertura de espacios para conocer su perspectiva de lo realizado, por medio de preguntas como ¿Les gustó lo que hemos realizado? ¿Por qué no o por qué sí? ¿Qué se podría mejorar? Así, potenciando un pensamiento crítico en los y las estudiantes y el optimizar la práctica profesional del docente.

La posibilidad de que la niñez participe no puede darse mediante métodos escolarizados o de transmisión abstracta de información; se requiere que niñas y niños puedan ir formándose en esta relación... a través de prácticas participativas en los distintos contextos que habitan. (Corona y Morfín, 2001, p. 95)

Estrategias de acompañamiento pedagógico con los adultos.

Y el cuadro número 8 (ver *figura 9*) responde al desarrollo de estrategias de acompañamiento pedagógico con la población de adultos participantes, para favorecer el cumplimiento del derecho a la participación del niño y la niña. Se consideró el acompañamiento a las familias, con preguntas de seguimiento para visualizar cómo se desarrollaban las acciones participativas de los retos, momentos de diálogo virtual y orientación en la implementación de los retos, los cuales fueron diseñados en torno a la participación infantil, la escucha atenta, la expresión de opiniones y a la promoción del principio fundamental de este derecho, la autonomía progresiva (ver *apéndices E, F, G, H, I y J*). Por medio de la tecnología se logra una relación con un miembro de la familia, quien es el encargado de llevar a cabo los retos; al mismo tiempo, expresa inquietudes o dificultades ante la aplicación, donde las investigadoras sugieren adecuaciones, brindan consejos y posibles formas de llevarlos a cabo, partiendo de la experiencia compartida y considerando la realidad del hogar.

Se destaca el compromiso y sentido de responsabilidad de las investigadoras por acompañar, sensibilizar y realimentar a las familias participantes del derecho a la participación del niño y la niña. Y la necesidad de orientar el papel adulto a un cambio de praxis para el efectivo cumplimiento de este derecho desde el núcleo familiar.

Para que se haga valer el derecho de participación es necesario un gran esfuerzo de educar en la escucha y el respeto a las voces infantiles por parte de las personas que viven y trabajan con niños, preparándolos para que les ofrezcan oportunidades cada vez mayores de desarrollar esta habilidad. (Corona y Morfín, 2001, p. 31)

Esto, con la importancia de que los derechos de la niñez, y en consonancia el derecho a la participación infantil, debe de validarse en cualquier contexto donde el niño y la niña se encuentren; por la esencia y pertinencia en el despliegue de potencialidades en el desarrollo que éste favorece. Este derecho es universal, por lo que su presencia debe ser extendida a todos los espacios, e indudablemente en el hogar como primer espacio educativo y formador. Es gratificante en la labor de las investigadoras, obtener la opinión de la familia, en que la relación entre los retos permitió mayor relevancia y productividad en esta práctica participativa con ellos y ellas, como se muestra en el recuadro 3. (Delante las opiniones se colocará una F cuando se alude a la familia). Se considera que la esencia de este trabajo realizado fue provocar en las familias la inserción y el respeto hacia el papel del niño y la niña como sujetos de derechos.

Recuadro 3

F: Con el reto nos fue bien, más que todo con la parte de la ropa, tal vez porque veníamos con el reto pasado que estaba un poco relacionado.

Como parte del abordaje con los adultos, se realizan talleres con las docentes, donde se mantuvo el diálogo para generar un espacio de análisis crítico y reflexión, a partir de actividades que fomentaran la comprensión de las docentes en el papel del niño y la niña en la participación infantil. Donde surgiera un posicionamiento y empatía de las docentes, con la motivación de que comprendieran la visión y necesidades de la niñez en torno a la participación. También se da la apertura de espacios de realimentación entre investigadoras y docentes guías de las estrategias pedagógicas y prácticas participativas desarrolladas en el aula preescolar, en las que las investigadoras asumiendo una actitud crítica, pero fundada en el mejor beneficio de la promoción del derecho a la participación de la niñez y confrontaban al personal docente de la importancia de su praxis en la validación de este derecho.

Por tanto, se consideró fundamental la presencia de las docentes guías en el desarrollo de las estrategias pedagógicas con los niños y las niñas, lo que permitió evidenciar el impacto en el quehacer docente, entrando en reflexión acerca de la capacidad de organización de los niños y de las niñas por medio de espacios de participación activa. En ambos grupos participantes, las docentes mostraron asombro al evidenciar en varias ocasiones la concentración, actitud proactiva e interesada de los niños y de las niñas en la construcción de los juegos y búsqueda de soluciones individuales y grupales, expresando una de ellas D: “Mi grupo especialmente también son muy dispersos, es más, yo le dije a usted ayer que pensé que

iba a ser peor el alboroto, pero no, estaban prácticamente, relativamente callados cuando estaban trabajando y me impresionó porque yo pensé que iba a ser aquel escándalo”. Este comentario, evidencia que hubo un elemento sorpresa para la docente, vinculado con el trabajo con los niños y las niñas, y eso se debió precisamente porque para los y las preescolares también significó un elemento o actividad sorpresa que capturó su atención, lo cual se afirma gracias a la observación realizada por las investigadoras en dicha estrategia.

El docente debe de tener claridad en su quehacer y posicionamiento dentro del aula preescolar, ya que poseen un papel fundamental al convertirse en agentes facilitadores de espacios oportunos y pertinentes para favorecer la participación infantil. Es primordial contemplar el papel protagónico del niño y la niña, permeado por la sensibilidad, la actitud, el accionar del quehacer docente en el desarrollo de estas prácticas; estos aspectos son puntos claves para el mejoramiento de la praxis docente, para la construcción de estrategias pedagógicas en la planificación didáctica, incorporando las ideas y los intereses de los niños y de las niñas en forma lúdica. En este sentido, Corona y Morfín (2001, p. 141) mencionan que “hay que procurar que le encuentren un sentido a las actividades que se les propongan, que les sean significativas. En este punto, la necesidad de ser escuchados y la posibilidad de explorar lo íntimo aparecen también como elementos fundamentales”; donde la significatividad o el sentido de las estrategias propiciadas a los niños y a las niñas serán producto de su participación activa, en colaboración conjunta de las experiencias de aprendizaje.

De esta manera y respondiendo a la pregunta de la investigación de cómo promover el derecho a la participación infantil por medio de una experiencia pedagógica, su contestación se da a partir de lo realizado y descrito anteriormente. Además, “toda actividad que implique diálogo, cooperación, trabajo en equipo, exploración colectiva, creación de ideas, es una actividad que fomentará la participación” (Corona y Morfín, 2001, pp. 134-135), lo cual, se mantuvo y se objetivó durante el trabajo de campo.

B) Derecho a la Participación Infantil

Concepciones de participación infantil.

Las concepciones de los niños y de las niñas sugieren elementos claves de la participación infantil, en las cuales, aparece que la participación es expresión oral y es

aprendizaje N: “Participar es para aprender mucho” y en ella está presente la escucha atenta N: “Participar es que alguien te escucha” y N: “Participar es que tienes que escuchar”. Además, aluden a que es juego, es dinamismo, es actividad, al mencionar que N: “Es una carrera que puede ser de todo lo que quieras” y N: “Participar es un concurso”. Esta última concepción de participación es muy propia de la etapa del desarrollo en la que se encuentran los niños y las niñas participantes, pues la acción de jugar y todo lo que engloba esta acción es la forma natural de aprendizaje significativo en la primera infancia.

Los niños y las niñas mencionan también que el concepto de participación alude a que N: “Cuando el compañero está hablando no hablar”, N: “No pelear” y N: “No golpear”, relacionado con normas, deberes y derechos propios de la convivencia en ciudadanía, viéndose desde elementos necesarios y cruciales de la participación en sociedad. Esta visión del niño y la niña de la participación aporta conocimiento nuevo, donde se evidencia que la participación infantil va más allá de la noción de opinión y escucha, la cual es intrínseca también al juego, al aprendizaje y como base y acción fundamental para la efectiva ciudadanía y convivencia en sociedad.

“Las representaciones de la participación a partir de las experiencias de los propios niños, ponen de manifiesto su anhelo de expresar ideas, sentimientos, opiniones, desarrollar la capacidad de aprender y poder desenvolverse adecuadamente en su entorno social” (Castro, et al., 2009, p. 52). Esto, es posible observarlo dentro de la concepción de los niños y de las niñas participantes de esta investigación; lo cual, demuestra una relación estrecha y acertada con lo expuesto por ellos y ellas y el posicionamiento teórico.

Con respecto al resultado de la consulta previa realizada a las familias, revela, que de 31 familias, 12 representantes indicaron no tener el conocimiento del derecho a la participación; esto muestra que el número no es menospreciable, y que es importante valorar las formas en que este derecho sea reconocido y legitimado socialmente para su real accionar en la cotidianidad. Y a pesar de sus respuestas, mencionan ideas en concordancia con el significado real de participación infantil. Expresan que es el involucramiento de los niños y de las niñas, es tomarlos en cuenta en diversas situaciones importantes para sus hijos e hijas, siempre y cuando no perjudiquen sus vidas o representen peligro para su integridad; viéndose ejemplos en el recuadro 4. Queda en evidencia la preocupación que externan las familias por procurar que la participación del niño y la niña no atente contra su salud mental, emocional y física; de lo

contrario, que les permita estar involucrados y sentirse seguros mientras participan dentro del ámbito familiar.

Recuadro 4

F: Tiene que estar incorporado en todas las actividades que el niño pueda realizar o tenga conocimiento del tema y que no represente un peligro físico o mental para el niño.

F: Puede colaborar en el hogar, siempre y cuando no se viole su seguridad.

F: Tomarlo en cuenta en qué quiere hacer y decir, sus opiniones y parecer.

F: Tomarlos en cuenta en las cosas que hacemos, hacerlos sentir que ellos valen mucho para nosotros y que los tomamos en cuenta en lo que hacemos y en su bienestar que es lo más importante.

Recuadro 5

F: Él tiene derecho a expresarse, a ser escuchado, a respetar lo que él piensa y explicarle todas las situaciones.

F: Para un niño tener derecho a opinar es muy importante, desde pequeño sentir que es libre de hablar y uno como adulto escucharlo.

F: Ellos tienen el derecho de dar su opinión, de ser escuchados y que éste se les respete.

F: Debe ser el derecho a expresarse a darle también la oportunidad de decir lo que piensa y siente, así podría crecer sabiendo que también tiene derecho a expresar sus sentimientos.

F: Ella tiene derecho de decir todo lo que piense o sienta en cualquier situación que pueda atravesar.

F: Como toda persona aunque sea niño o niña tenemos que tomar en cuenta la opinión de ellos para ciertas cosas en el hogar, bueno, en cosas que lo ameriten y sea importante la opinión de ellos que también sientan que sus derechos valen y se hacen respetar.

Las familias también mencionan que el derecho a la participación conlleva la expresión de las personas menores de edad, que aporten su opinión y ésta que sea valorada, además el papel de la escucha atenta en los adultos; parte de lo que considera la participación infantil, mostrándose sus expresiones en el recuadro 5. La última expresión de las familias queda sujeta a la apreciación del adulto cuando señala asuntos que “ameriten” la participación del niño y la niña, por lo cual, genera la necesidad de que el adulto se eduque en cuanto a acciones participativas que pueden realizar los niños y las niñas según las características de la etapa del desarrollo en la que se encuentren, evitando

así, la minimización del papel participativo de sus hijos e hijas.

También, desde la concepción de estos adultos, la participación infantil se centra en la inclusión de los niños y de las niñas en el ejercicio de la toma de decisiones y la expresión de opiniones como miembros de la familia que son. Se añade la presencia y orientación necesaria del adulto como parte importante para guiarlos en la participación, esto por ser, el contexto familiar, un escenario cotidiano en la vida de los niños y de las niñas. Se ejemplifica en el recuadro 6.

Recuadro 6

F: Para un niño tener derecho a elegir es muy importante, poder guiarlo en sus decisiones, poder aconsejarlo.

F: Tomar en cuenta la opinión de él en decisiones familiares.

F: Es el derecho de los niños a ser parte e integrarlos en las decisiones que se toman, que lo involucran, y en el caso del hogar que son decisiones de la familia, ellos tienen el derecho a opinar y ser parte de la toma de decisiones.

F: Que él tome sus decisiones en algunos momentos, como ejemplo escoger su ropa, comida.

F: Es la igualdad en la toma de decisiones.

F: Dejar que los niños tengan opinión en lo que quieren comer, donde ir, que se puedan expresar.

Otra concepción del derecho a la participación infantil es que es inherente en la niñez, considerando como argumento que todas las personas tenemos derechos. Inclusive, es la protección de la individualidad y aceptación de las personas menores de edad, y consideración de las opiniones y acciones de los niños y de las niñas en labores del hogar en la vida diaria: F: “Es entendible que tengan derechos como todos. Puedo asumir que este derecho se basa en incluir al niño y a la niña en las labores cotidianas, toma de decisiones y de tomar en cuenta siempre su opinión”, F: “Es el derecho del niño o niña de ser tomado en cuenta dentro y fuera del núcleo familiar y de aceptar y proteger su individualidad”.

Por su parte, las docentes participantes expresan no conocer el derecho como tal, sin embargo, expresan su posible significación. Consideran que es tomar en cuenta al niño y a la niña en todo momento y espacio, al igual que escucharlo, es la libertad de expresión, y que este derecho está inherente en los demás derechos de la niñez. De manera explícita los comentarios en el recuadro 7.

Recuadro 7

D: El niño tiene derecho a ser escuchado y entonces se le da opción a escuchar sus opiniones, sentimientos, emociones y que se expresen libremente, es parte de los derechos de los niños.

D: De hecho, que sea en la institución, en el hogar que sea, es importante escuchar al niño, siempre darle la oportunidad de participar, de expresarse. De esa forma se respeta sus derechos como niño, como persona, escucharlo.

D: Considero que está inherente, dentro de los derechos de los niños.

Además ellas mencionan, la relación existente entre la participación infantil y el Programa de Estudio de Preescolar, el cual, insta a que dicha participación se promueva al considerar el interés del niño y la niña y sus conocimientos previos, esto, en el desarrollo de la planificación del tema de estudio que es escogido por la población estudiantil; visto esto en el recuadro 8. Por lo que las docentes tienen la oportunidad de conocer el derecho y practicarlo diariamente.

Recuadro 8

D: Es respetar la autonomía del niño, sus intereses, escucharlos, tomar en cuenta sus intereses. En el kínder se parte siempre de lo que ellos conocen. Ellos cuando entran al kínder traen conocimiento, entonces partimos de ese.

D: Con los nuevos programas se toma en cuenta mucho el interés de ellos. De hecho, los temas que escogemos se parte del interés del niño, ellos son los que escogen.

D: Yo como educadora que soy, como madre, es importante darle participación al niño. También lo que conozco o veo que se le está dando mucha importancia a través de los programas, el cambio de los programas.

Se puede evidenciar que las concepciones de las tres poblaciones participantes (niños y niñas, docentes y familias), poseen aspectos de concordancia con respecto a lo que se entiende por participación, en cuanto a la expresión de opiniones de los niños y las niñas y la escucha atenta hacia ellos y ellas y entre sí. De esta manera, dando luz a dos de los aspectos esenciales que encierra el derecho, según lo descrito en la Convención, que considera la participación infantil. Es importante resaltar, que la participación debe ser entendida, adicional a lo anterior que aportan los coparticipantes de esta investigación, como un proceso en construcción, donde se aprende a participar, participando.

Momentos y espacios de la participación infantil.

Seguidamente, se presentan los momentos y espacios que consideran las poblaciones participantes donde se debe de validar el derecho a la participación infantil. Las expresiones han de describir, de cierto modo, cómo se está llevando a cabo la participación en el contexto de la investigación. En las expresiones de los niños y de las niñas, refiriéndose en momentos cuándo participan dentro del ámbito familiar y educativo, se resalta el momento del juego, cuando se mantienen activos, sea de forma individual o acompañados por sus pares: N: “En los momentos que hay que jugar”, N: “Cuando estamos jugando”, N: “Salimos al patio, pintamos, escribimos”, N: “Patino”, N: “Agarro mi bola y juego solo”, N: “Cuando juego con el perro”, N: “Una carrera en el parque de diversiones”, N: “Cuando ando en bici”, N: “Bailar” y expresan el jugar juegos de mesa con los hermanos.

Asimismo, los niños y las niñas indican que uno de los momentos en que participan dentro del aula preescolar, es también en prácticas relacionadas a la buena convivencia y el orden: N: “Participar es cuando levantan la mano”, N: “Levantar la mano para hablar y en silencio”. Queda en evidencia que tienen plena conciencia de que en la participación infantil deben de existir una serie de normas necesarias para participar en conjunto con otras personas, y al llevarlas a cabo, participan; así, llegando a una armonía necesaria en la convivencia.

Dentro del hogar, los niños y las niñas expresan que participan al compartir el juego con sus familias y en la colaboración de tareas domésticas como miembros que son dentro de dicho contexto: N: “Yo juego con mi madre con mis barbies”, N: “Mi papá me ayuda a jugar fútbol”, N: “Cuando le ayudo a mi mamá a limpiar la cocina”, N: “En mi casa juego con mi papá cuando no está trabajando” y N: “Yo cuido a mi mamá porque está embarazada”. La última expresión alude a que ellos y ellas comparten y participan en otras responsabilidades, no sólo en labores domésticas, sino, del cuidado a otros miembros de la familia, viéndose la posibilidad también que se atribuyan ese papel, como parte de la participación infantil en las relaciones familiares.

Las familias, por su parte, expresan que sus hijos e hijas participan en diversas actividades dentro del hogar, tanto domésticas como de cuidado personal de los mismos. Por ejemplo: lavar platos, lavar baños, lavar ropa, doblar la ropa, aspirar y barrer, cocinar, poner y recoger la mesa, recoger ropa del tendedero, bañar la mascota, lavar el carro, sacar la basura, realizan oraciones familiares, recogen zapatos, tienden la cama, escogen su peinado, recogen su ropa sucia, acomodan sus juguetes, se visten solos, se bañan solos y escogen su ropa.

Del mismo modo, refieren a que este derecho debe de cumplirse no sólo en el hogar, sino en el centro educativo, como en la iglesia, en la comunidad, y en todo lugar donde esté inmerso o involucrado el niño y la niña. Además, de aquellos espacios donde se requiere de la opinión de ellos y ellas, como en lugares de compras; contemplando el tomarles en cuenta en todo momento. Observándose las expresiones de las familias en el recuadro 9.

Recuadro 9

F: Tiene derecho a participar en su casa con sus padres, tiene derecho a participar en su kínder en participar en grupos.

F: Participación en el hogar, ayudar en los quehaceres, participación a jugar.

F: Cada niño tiene derecho a participar en las actividades familiares.

F: Ellos deben tener ese derecho siempre en el hogar, escuela.

F: La participación del niño en cualquier ámbito.

F: Escuela, casa, en todos los lugares y partes que se encuentren.

F: Lugares o centro de recreación.

F: Es muy importante que la participación sea en cualquier momento o lugar, así el o la niña aprende educación, modales y respeto.

F: En todo lugar, sólo hay que saber manejarlo.

F: Donde los familiares.

F: En la Iglesia.

F: Creo que en todo lo que el niño participe, se debe tomar en cuenta su pensar.

F: Grupos comunitarios, comunidad.

F: Todos los lugares siempre y cuando amerite la opinión de un niño, porque hay cosas que sólo solucionan los adultos y que puede afectarlos a ellos, por el bien de ellos no se deben enterar.

F: De compras.

F: En todo momento y en todos lados ya que siempre cuentan.

Otro momento de la participación infantil en el contexto familiar, es en la toma de decisiones: F: “Participa en toma de decisiones”, F: “Cuando se le pregunta si está de acuerdo o no”, F: “Le gusta decirme y buscar lo que quiere que le haga para comer”, F: “Le doy la oportunidad de elegir entre las cosas que queremos hacer como familia”, F: “Elige a los lugares que quiere ir”, F: “Decidimos casi todo en familia por votación”, F: “En la toma de decisiones familiares, creemos que es importante enseñarles desde niños el sentido de la responsabilidad”.

Corona y Morfín (2001) exponen que el rol de la familia debe considerar e incluir al niño y a la niña “en la toma de decisiones... el involucramiento del niño en los procesos de decisión... en la cotidianidad... que la voz de los niños deba ser tomada en cuenta” (p. 29). Considerarlos como sujetos de opinión, importante para la dinámica en la familia, lo cual, viene a ser parte fundamental de momentos y espacios en que la población infantil debe de participar activamente en sus hogares.

Las familias también reconocen la relevancia que adquiere el papel del adulto en la validación del derecho a la participación de los niños y de las niñas, además, de la responsabilidad que poseen en la educación de sus hijos e hijas en cuanto a la enseñanza de derechos y deberes: F: “Asumimos que como personas tienen los mismos derechos que un adulto, sólo que dependen de nosotros para hacer valer sus derechos”, F: “En el hogar debe enseñarles que todos tenemos derechos, así como deberes”. Como lo menciona Venegas (2010) “la idea es que los padres tienen la obligación de impartir al niño dirección y orientación apropiadas para que “ejerza los derechos reconocidos en la Convención” en armonía con la “evolución de sus facultades”” (p. 62). De ahí, que la familia se muestra como el primer agente reconocedor y promotor de los derechos de la niñez, por ello, su valor en el cumplimiento de éstos.

Para la población de docentes participantes, los niños y las niñas participan en la jornada diaria de la siguiente forma: D: “Desde que ellos llegan al aula, se hace periodo de conversación, de recibimiento, entonces ellos se expresan”, D: “Es casi todo el día, conversando con ellos, el hecho de ahora de estar en el patio ellos vienen y me solicitan cosas, ahí se ve el derecho a que ellos participen y opinen sobre todo y todo el día”, D: “En todo momento, así como uno adulto le gusta que los demás lo escuchen y que le tomen en cuenta su opinión, a ellos también”, D: “Experiencias iniciales, después viene el periodo de conversación, ellos escogen tema entonces esa es una forma de participación, en diferentes actividades para que ellos escojan”, D: “La participación del niño y la niña está presente en el aula en todo momento desde que entran hasta que se van”, D: “A veces participan más de lo que uno quisiera porque cuando están de conversaciones nadie los para”. Por lo que los momentos de participación del estudiantado, según las docentes, son durante todo el día, se concentran principalmente en periodos de conversación y expresión, dentro o fuera del aula preescolar, y en la preplanificación del tema a desarrollar.

Asimismo, surge una aportación de gran valor por las docentes guías, al reconocer que no siempre, como lo mencionan, se destinan espacios o momentos para la participación del niño y la niña; además del reconocimiento de su papel profesional para orientar a las familias a favor del cumplimiento del derecho: D: “A veces uno minimiza al niño verdad, pero creo que en el hogar en primer lugar, nosotros como educadores tenemos que concientizar a los papás, porque en este mundo en el que vivimos de correr y de correr, a veces los niños se ignoran, entonces creo que es importante empezar desde el hogar y darles la oportunidad que participen y que se expresen”. Es apreciable el intento de las docentes por concientizar a los padres y madres del cumplimiento de los derechos de la niñez. UCR y UNICEF (2015, p. 30) mencionan que “los derechos de los niños son obligaciones de los adultos”, por lo que al constituirse como derechos, ellos y ellas con su rol adulto son indispensables para tal labor.

Se encuentra una similitud, en la que tanto los niños y las niñas como familias, hacen alusión a que un momento de la participación infantil en el hogar, es a partir de la colaboración en las actividades o tareas domésticas. Se considera esto parte de la participación infantil, pero en un sentido primario, de primer nivel, algo común (Castro et al., 2009). También esto se evidencia donde una familia durante la ejecución de los retos explicita que: F: “Me encantan estos retos, los primeros eran muy fáciles, se van poniendo más duros”, haciendo referencia donde las tareas cotidianas son fáciles, y difícil escuchar, dialogar y explicar decisiones a los niños y niñas. Se pretende que se profundice o se amplíen las posibilidades a una participación real y auténtica, pero es el modelo primario el que predomina en el contexto familiar.

No obstante, se visualiza una diferenciación entre lo expresado por los niños y las niñas y las docentes; los primeros aluden que es actividad, y las segundas que es expresión oral. Ambas particularidades unidas, son consideradas necesarias para que se den momentos y espacios propicios para la participación infantil dentro del aula preescolar.

Importancia en el abordaje del derecho a la participación infantil.

Las docentes, a su vez, dan razón de la importancia del cumplimiento de este derecho. Mencionan que la experiencia de participar y todo lo que se desarrolla a raíz de ese espacio, permite en los niños y en las niñas la construcción de aprendizajes: D: “Los aprendizajes significativos surgen de lo que ellos digan, de las experiencias que ellos han tenido, de lo que ellos expresen o de lo que ellos desean saber. Ellos lo interiorizan”, D: “Es importante tomar en

cuenta el criterio de los niños en la planificación, ya que de esta manera se aprovechan los conocimientos previos de ellos y se combinan con nuevos aportes, lo que ellos conocen y los aportes que se dan en el aula guiados por nosotros. Así, el aprendizaje para ellos será más motivante e interesante, y lo que surja de los demás también”. La participación infantil comienza a visualizarse como facilitadora de aprendizajes significativos, por lo que se contempla en ésta y el compartir entre estudiantes, donde los niños y las niñas son parte activa del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otro de los aspectos que mencionan ellas, importante en cuanto a la participación infantil, es que por medio de esta práctica las docentes pueden conocer más a fondo la vida de sus estudiantes: D: “Al darle la oportunidad al niño de expresarse, se conoce su entorno, sus necesidades y sus inquietudes”. También se refieren a que D: “Si al niño se le da la oportunidad de opinar, de pensar, de tomar decisiones, ellos lo hacen. Salen ideas de ellos, surgen ideas y muy bonitas y a veces le dan lecciones a uno”; aludiendo a la capacidad crítica y creativa del niño y la niña para proponer dentro de la dinámica del aula preescolar. A su vez, manifiestan que los espacios participativos se pueden proporcionar al poner un conflicto a discusión para mejorarlo, confrontando a los y las estudiantes. Esto por medio de la pregunta, la cual, invita y produce la reflexión del estudiantado mediante propuestas en las que pueden colaborar en la solución de la situación problema dentro del aula, donde cada uno piensa, analiza y aporta, colabora con la armonía y el bienestar común.

En síntesis, y con el aporte de las docentes participantes, la importancia de incorporar, vivir, sentir, valer y poner en práctica el derecho a la participación infantil dentro del aula preescolar, mejora indudablemente el aprendizaje de los niños y de las niñas, se conoce más a profundidad al estudiante para atenderlo integralmente, ellos y ellas colaboran en la dinámica diaria y posibilita la potenciación de su capacidad crítica, creativa y reflexiva. Así, de esta manera, la participación aporta a lo establecido en el currículo educativo del país, pertinente y visionario para educar a una nueva ciudadanía; se caracteriza porque:

1. Atienda las necesidades educativas de los diversos grupos.
2. Propicie una educación para la vida que fomente la creatividad e innovación, y que potencie el desarrollo humano.

3. Fortalezca las metodologías que promuevan la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas, con el propósito de formar personas que ejerzan una ciudadanía responsable y participen activamente en el desarrollo del país. (MEP, 2015, p. 80)

Por otra parte, la familia se ha referido a los beneficios que propicia la participación infantil. Mencionan que el ejercicio de este derecho les genera a los niños y a las niñas un sentido de responsabilidad: F: “Por medio de la participación los niños aprenden a ser mejores cada día, a ser responsables y a respetar decisiones que entre grupos se tome, ya que participando en cosas del hogar o en la escuela ellos aprenden más”, F: “Creemos que es importante enseñarles desde niños el sentido de la responsabilidad”. Como parte de la importancia consolidada por las familias, es el aprendizaje potenciado por medio de la participación; visualizándose esto también en comentarios realizados por los mismos niños y niñas y las docentes, habiendo un punto común entre lo expresado por las tres poblaciones participantes de esta investigación.

Acciones participativas en los contextos participantes.

Debido al acompañamiento a docentes y a familias, se ahondó más de cerca la situación de cómo se vivencia o no el derecho a la participación infantil en estos dos contextos. Resulta interesante escuchar las voces de los adultos con respecto a cómo promocionan el derecho a la participación infantil en la vida cotidiana, mediante acciones que respondan a su cumplimiento. Se presentarán una serie de acciones participativas mencionadas por los adultos involucrados en la investigación, en relación a lo que dicen realizar con los niños y las niñas.

En el caso de las docentes, mencionan adecuar o proveer diversas estrategias pedagógicas para lograr la participación de cada uno de los y las estudiantes: D: “Hay niños que son muy tímidos, entonces yo trato de propiciar actividades en las cuales ellos hablen, ellos se expresen, por medio de sus dibujos, de sus creaciones que hacen en el aula. Me gustan mucho los lunes que me cuentan qué hicieron el fin de semana, me gusta que ellos participen, que ellos se expresen, me encanta oírlos expresándose, trato de aprovechar esas oportunidades”. Dicen a su vez, que dentro del aula preescolar, los espacios abiertos a la opinión y escucha atenta son constantes durante la jornada diaria y que poseen la sensatez para no obstaculizar el papel protagónico del niño y la niña dentro del aula: D: “Ellos primero desde que llegan saludan a los

compañeros, dicen cómo está el día, conversan y opinan de diferentes temas todo el día y esa es una forma de también aprender a través del diálogo y la conversación, y la orientación de la maestra en el trabajo”, D: “Como educadora ser una guía, tener el cuidado en el aula de no ser la que dirija siempre”.

Con la aplicación de los talleres con las docentes, mostraron indicios de una posible reflexión de su praxis de cómo mejorar su quehacer docente, en garantía del derecho a la participación infantil. Lanzan una serie de interrogantes en torno a uno de los temas que a las docentes les preocupa dentro del clima de aula, mencionando que lo llevarán a cabo con sus estudiantes. De modo que se puede decir que los niños y las niñas tienen una participación genuina, en la búsqueda de soluciones ante el conflicto detectado por la docente; vista la ejemplificación en el recuadro 10. Al parecer la anuencia que muestra la docente, hace mérito al camino adecuado para la promoción del derecho. “Se requiere de un profundo cambio en los mecanismos institucionales, la organización del trabajo y las actitudes de los profesionales... de manera que se empiecen a promover procesos de consulta y participación de los niños” (Corona y Morfín, 2001, p. 32), desde la propuesta que dan las docentes, por medio de la consulta realizada al estudiantado, considerando las opiniones de ellos y ellas como aportes para la dinámica de aula; produciéndose una construcción de saberes en torno a diversos temas importantes que surgen en el espacio pedagógico.

Recuadro 10

D: Me viene a la mente la convivencia que es un tema muy importante en el aula, ¿Cómo podemos hacer? ¿En qué puedo contribuir yo o que estoy haciendo para que no haya convivencia en el aula? También es confrontar a cada uno en qué puedo contribuir y qué puedo dejar de hacer yo. Que cada uno se vea, que se analice ¿Cuál es el punto de la convivencia y qué es la convivencia?

D: Se me acaba de ocurrir una idea hoy les voy a proponer a los chicos ¿qué podemos hacer?, ¿cómo se los puedo plantear? ¿Qué actividades o estrategias podemos hacer para mejorar la disciplina? Preguntarles ¿qué es disciplina?, ¿Hay disciplina en el aula?, ¿Qué creen que podemos hacer para mejorar?, ¿Se siente bien así como estamos? Voy a cuestionarlos.

Además, se relatan experiencias asociadas a acciones participativas. Una de ellas comparte que uno de sus estudiantes le expresó que quería asistir a clases el día de la foto grupal, sin embargo, cuenta el niño que la madre decidió no llevarlo a clases ese día, por lo cual la maestra se dio a la tarea de intervenir y hablar directamente con el niño, que él hablase con su madre para que cambiara de opinión y que pudiese asistir al aula, como era su interés;

afortunadamente el día de la fotografía llegó el niño a clases muy contento. Se comprueba la experiencia con la validación del derecho a la participación infantil desde el empoderamiento del niño, donde la docente le dio el lugar que le corresponde, así, la madre también lo validó, escuchando su petición y llevándola a cabo. El empoderamiento consiste en enseñarle a los niños y a las niñas a tener poder también, compartirlo, específicamente en la toma de decisiones y negociaciones; otorgando una relación recíproca entre adultos y niños donde se da y se recibe el “poder” (Corona y Morfín, 2001).

También por medio de la relación dialógica entablada, las docentes brindan posibles acciones participativas a realizar: D: “Si yo traigo un tema bonito, preguntarles a ellos cómo les gustaría desarrollarlo, tal vez uno tiene una idea y ellos le dan otra y puede ser que la que ellos den funcione, es soltarse un poquito más”, D: “Hay que llegar a un acuerdo, a un diálogo, pero siempre respetando al niño”. Lo que remite nuevamente, la esencia de la consulta dentro del proceso de participación infantil e incorporación de ideas de los y las preescolares, lo que conlleva a una responsabilidad compartida entre los actores educativos, niños, niñas y docentes, en la construcción de experiencias de aprendizaje.

En la aplicación de los retos con las familias, uno de ellos consistió en disfrutar de una grata conversación con su hijo o hija. Dentro de las experiencias recabadas, se identificó que las familias mostraron anuencia en considerar verdaderamente los intereses de lo conversado con los niños y las niñas: F: “El viernes nos comentó que deseaba hacer una pijamada con disfraces y mucha comida con sus primos, así que el día sábado la dejamos quedarse a dormir en la casa de su tío. El domingo llegó muy emocionada contándonos lo que hizo, que jugaron en el patio con lodo, comieron, jugaron, vieron películas y se divirtió mucho”, F: “Nuestra niña tienen una afinidad para el ajedrez así que ella nos pidió aprender y practicar un poquito este deporte, también contamos “cuentos” sobre lo que trata la navidad, por qué razón lo celebramos; y además de eso intentamos hacer galletitas de navidad”. De ahí, que el considerar las opiniones de los niños y de las niñas, desde los distintos ambientes, posibilita en ellos y ellas el sentido de bienestar y de pertenencia; además, recalando al adulto como ese promotor de acciones participativas.

La oportunidad y la calidad de la participación infantil pende de la relación con los adultos. Este deviene un factor indispensable. El comportamiento de los adultos, su

calidez, su capacidad de escucha y de efectivamente tomar en cuenta a los niños, deviene en un componente de la calidad de la participación que los niños puedan tener. (Castro, et al., 2009, p. 150)

Sin embargo, como dice el refrán “Del dicho al hecho hay un gran trecho”, suscita al considerar que existe un discurso participativo expuesto por las poblaciones adultas participantes con respecto a la participación infantil, y por otra parte la dinámica o formas de llevarla a cabo realmente; esto en ambos contextos, pedagógico y familiar. Por tanto, a continuación, se analiza el discurso proporcionado y la práctica evidenciada, además, de la voz del niño y la niña. Dicho sea de paso, que lo encontrado no es generalizable, reconociendo el buen papel de parte de adultos, de manera que las posibles incoherencias entre el discurso y la práctica no es en la totalidad de la población, dado que la investigación tiene sus alcances. Las discrepancias observadas dan razón al desarrollo de este estudio, en la búsqueda de promover el derecho a la participación infantil.

Barreras para la participación infantil.

Ahora bien, retomando lo mencionado entre el discurso y las acciones adultas en relación al derecho a la participación infantil, se ha detectado que una de las barreras que obstaculiza tal derecho en el aula es la incongruencia entre el discurso y la práctica docente. Parte de las evidencias, es desde las expresiones de los niños y de las niñas en las intervenciones realizadas con los mismos: N: “Tienes que trabajar en silencio o sino la maestra le va a poner un recado”. Se relaciona la anterior expresión con respecto a lo evidenciado en las observaciones participantes, donde las docentes piden constante silencio durante el desarrollo del tema en estudio, así como en la experiencia de higiene y alimentación, experiencia artística, impidiendo que sean escuchadas sus expresiones verbales; a pesar de que expresaron escucharlos durante la jornada diaria.

Se añade, que los y las estudiantes tienen un reducido espacio para que den su opinión o compartir sus conocimientos o experiencias previas; N: “Sólo con permiso pueden hablar” expresa una estudiante. También, los dibujos realizados en una experiencia no siempre son compartidos, mermando la variedad de experiencias de aprendizaje mediante la expresión y la socialización. Ambos ejemplos se refuerzan y se afirman con las observaciones participantes.

Por lo tanto, el discurso donde dejan que sus estudiantes se expresen siempre, que los escuchan y que siempre está presente el diálogo, queda en palabras, posibilitando la evidencia que no es tan certero que se viva a cabalidad de esta manera en la praxis de aula.

También se ha detectado la falta de consideración de los intereses de los niños y de las niñas para el desarrollo y construcción de estrategias en el tema de estudio, debido a que se evidencia el uso constante de apresto en las experiencias de aprendizaje en ambos grupos. Producto de esto, los niños y las niñas muestran caras de cansancio y expresiones de aburrimiento; dejando al descubierto que no son sus intereses. Esto, genera dudas si los y las estudiantes están realmente participando del preplaneamiento que se pretende y debe construirse desde los intereses desde ellos y ellas.

En adición, los niños y las niñas evidencian la ausencia del juego durante la jornada diaria: N: “Mi maestra del otro kínder que si jugamos”, expresando que sí juega pero con una maestra de otro centro educativo. Por otro lado, se observa que una docente durante los matinales realiza un movimiento, uno de los estudiantes, por su naturaleza espontánea, comienza a realizar otro distinto, por lo que la docente expresa D: “Ese no es el que la niña está haciendo, debe hacer este que estoy diciendo”. Otra expresión con respecto al tema es: D: “Hay niños que se salen del tema, entonces uno trata de evitar que se salgan de tema, entonces no se les da espacio”. Nuevamente se contradice el discurso donde se expresan que ellas no deben ser las que dirijan siempre, lo cual, no se ve reflejado en la práctica.

Desde el punto de vista de las investigadoras, se requiere el desarrollo de estrategias lúdicas, que evidencien la ruta de aprendizaje, que los niños y las niñas con ayuda de la docente elaboraron, como parte de la participación infantil que les concierne. En concordancia Castro et al. (2009, p. 8) menciona que “la libre expresión de las opiniones de los niños requiere comprometerse con un cambio cultural, en el cual los adultos comiencen a adoptar actitudes que reconozcan la importancia de escuchar y respetar a los niños”. La preocupación aflora al observar las acciones participativas por el personal docente y el discurso emitido por ellas, donde se evidencia disconformidad que afecta directamente al niño y la niña, y aún más, en el derecho inherente que debieran gozar. Cabe destacar que el ideal del quehacer o el papel del docente debe transformarse en “promotor” como lo indican Corona y Morfín (2001, p. 105) “los promotores y los niños comparten la responsabilidad en la planeación, las acciones y la

evaluación. Los adultos facilitan las condiciones para el desarrollo e incremento de la participación”.

El desgaste profesional o síndrome del “burnout”, se detecta como otra de las barreras que obstaculiza la participación del niño y la niña dentro del aula preescolar. Son las mismas docentes quienes expresan el desgaste por la edad y el cansancio acumulado, esto expresado en conversaciones reflexivas durante los talleres. Además, problemas de salud del sistema nervioso, artritis o tiroides, les genera un bajo nivel de tolerancia dentro del aula, sucede que son menos pacientes y más explosivas: D: “Nosotras que ya somos viejas en esto, el estar manejando el control, a veces lo limita a uno para darles esos espacios”. A pesar del desgaste las docentes se muestran conscientes del papel activo que deben de tener los niños y las niñas en el aula preescolar; pero a pesar de ello, sigue sin practicarse: D: “Sí sé que es importante tomarlo en cuenta. A veces uno lo hace, a veces no hace uno tanto, por el estrés, por las carreras, por la presión, uno ya saca el Hulk que hay en uno”. También dentro de este factor desfavorable, se presenta la influencia de la energía y la edad de las docentes, haciendo alusión al posible cansancio: D: “Cuando llegan niñas jóvenes y nuevas, ellos están felices”. Atribuyen que docentes más jóvenes podrían influir más positivamente en el aula preescolar, lo cual, es considerable, aunque todo docente puede provocar el mismo efecto, sin hacer una distinción en la edad.

Las docentes incluso mencionan la dificultad de brindar espacios de participación infantil por las características presentes en los niños y en las niñas, esto en ambos grupos preescolares, lo cual refiere a una barrera atribuida. Ellas mencionan: D: “Siento que aquí tengo una cantidad de niños que son demasiado dispersos y el problema es que distraen a los demás”, D: “Son muy indisciplinados, son muy dinámicos, muy inquietos y hablan demasiado, he tratado de aplicar técnicas y técnicas y no, últimamente he tenido que pellarles los ojos”, D: “Por estar tratando de controlar el orden, cuesta desarrollar una actividad bonita”. Las docentes se muestran agobiadas durante el desarrollo de las clases, pidiendo silencio y elevando la voz, donde ellas reconocen que son regañonas o gruñonas, y esto puede estar contribuyendo también al desgaste profesional.

Lo anterior se prueba de cierto modo, ya que en la experiencia vivenciada con los niños y las niñas durante las aplicaciones del trabajo de campo, se constata que efectivamente existen algunos casos que presentan necesidades educativas especiales o de indisciplina. Además, los

mismos niños y niñas lo demuestran al expresar: N: “Me duele la cabeza, hagan silencio”, N: “Si todos estamos gritando no se escucha nadie”. Sin embargo, el acercamiento con los y las estudiantes y la puesta en práctica del papel protagónico de los mismos, aliviaba la situación mencionada por las docentes. Los y las estudiantes se mostraron anuentes y sumamente identificados con lo realizado; se considera que el “ruido” y movimientos eran producto de la emoción de los niños y de las niñas por participar. Queda al descubierto la sed de los niños y de las niñas por ser protagonistas en la dinámica de aula, en cada momento de la jornada y la importancia de que los adultos reflexionen de su rol y el del estudiantado. Esto debido a que las investigadoras al asumir el rol de promotoras de la participación en las experiencias, desarrollando consignas y actividades de relajación abiertas a la participación de los niños y de las niñas, se ha logrado observar efectos positivos para el control de grupo, el desarrollo de las estrategias y su aprovechamiento por parte de todos y todas las involucradas.

Las docentes a pesar de mencionar la importancia de la participación infantil, el reconocimiento y la pertinencia de las acciones participativas, y significar la participación como práctica de carácter imprescindible dentro del Programa de Estudio de Preescolar del MEP; demuestran por medio de su discurso, el miedo o desconfianza generados para permitir el papel protagónico del niño y la niña dentro del aula preescolar, observándose esto en el recuadro 11. Abierto a la posibilidad de perder la autoridad adulta desde la visión de las docentes, esto durante la discusión del tema en los talleres con las investigadoras. La posibilidad de que la participación infantil empodere al niño y la niña, visto desde la perspectiva de las docentes, puede llevar a prácticas que generen desorden, libertinaje y rebeldía por parte de los y las preescolares; poniendo en estrecho el desvarío entre el discurso y la calidad de las prácticas participativas que se desarrollan en el aula. Corona y Morfín (2001, p. 68) mencionan al respecto que:

Recuadro 11

D: Trato de canalizarlo bien, de la mejor manera, pero hay que tener mucho cuidado.

D: La participación pero siempre tiene que haber respeto porque si se le da libertad, va como paralelo, la participación pero siempre con límites y respeto.

Los educadores más progresistas reportan, por ejemplo, una resistencia a renunciar a la tendencia de hacer valer su “autoridad o experiencia” en el momento de las decisiones... maestros demuestran una ambivalencia común que se debate entre la aceptación de que

la niñez tiene derechos y el temor de que aplicarlos producirá un caos. Continuamente hacen referencia a que no se les debe hablar de sus derechos sin hablarles de sus obligaciones. Los más abiertos se muestran desconcertados ante las decisiones que pueden o no tomar de acuerdo a esta nueva visión de la infancia en la que se debe escuchar la opinión de las niñas y los niños. Uno de los retos más grandes para los adultos es encontrar la manera de dar un apoyo verdadero a los niños que no implique hacerlos más dependientes o frenar el desarrollo de su autonomía.

Recuadro 12

D: Yo les voy a hablar de los derechos mañana, por el día del niño, entonces más bien hoy debería haberles hablado de los derechos y mañana de los deberes, porque siempre les hablo de los derechos.

D: Se habla mucho de los derechos pero poco de deberes, y se han vuelto irrespetuosos los niños.

D: Por cada derecho hay una responsabilidad.

Las docentes participantes demuestran en sus expresiones la referencia de hablar paralelamente de los derechos y deberes del niño y la niña, dándole una posible mayor importancia a estos últimos, viéndose la evidencia en el recuadro 12. Lo importante en esta cuestión es encontrar un equilibrio sano entre las dos normas. No obstante, “tener privilegios no es sólo tener derechos, sino sobre todo deberes” (Freire, 2011, p. 81); esto para que se fomente una auténtica participación infantil, que incluya independencia, autonomía, confianza en sí mismos, y para que los individuos se desenvuelvan en la sociedad de manera autónoma, es fundamental apoyar la validación de

los derechos junto con los deberes. La lucha debiera ser igualitaria entre ambos conceptos, donde ninguno de los dos tenga más peso, puesto que tienen la misma importancia para la niñez y su integralidad. Se considera primeramente los derechos, donde se empodere al niño y a la niña en la práctica de éstos, posteriormente los deberes, para potenciar la responsabilidad como ciudadanos y ciudadanas.

También desde lo observado, se evidencia que existe una barrera ambiental que interfiere con el pleno desarrollo de la participación de los niños y de las niñas, y por ende, con el progreso de las clases. La extrema contaminación sónica, los vehículos de todo tipo que pasan alrededor de la escuela, esto por su ubicación, afectando a algunos grupos más que a otros ya que algunas de las aulas están cerca de las vías públicas de tránsito. Aunado a eso, el ruido que emiten estudiantes de I y II ciclo cuando salen a recreo dificulta las experiencias educativas de los niños

y las niñas de preescolar. Las docentes externan que: D: “Hay días en que hay mucho ruido por los chiquillos cuando están en recreo, son los gritos, corriendo, a veces cuesta mucho”. Las investigadoras dan fe de lo ocurrido, que realmente esta problemática afecta la dinámica de aula, en aspectos de atención, concentración y escucha en las diversas experiencias de la jornada.

Las familias por su parte, mencionan que una de las barreras para promover la participación infantil en los hogares, es la limitación del tiempo para llevar a cabo acciones participativas con sus hijos e hijas. El ajeteo en la época actual es mayor día a día, ya que padres y madres comparten responsabilidades económicas en el hogar, saliendo a trabajar cada uno para proveer lo necesario; se evidencia en los siguientes comentarios: F: “Para serle sincera lo hice dos veces ya que hay días que salgo corriendo al trabajo, y lo dejo con una señora que me lo cuida, se me hace difícil”, F: “Por el tiempo de mi trabajo sólo una vez, la dificultad que he tenido es el tiempo”. En el caso de madres de familia que son amas de casa, concuerdan con la misma barrera pero asociada al tiempo que necesitan los niños y las niñas para realizar diversas acciones cotidianas, al mencionar: F: “Más que todo es el tiempo, ellos se tardan mucho en elegir”. Razones que muchas veces no permiten que el niño y la niña puedan participar de su cuidado personal de manera autónoma, reemplazado por el acaparamiento del adulto para hacer las tareas de manera rápida, imposibilitando que ellos y ellas puedan aprender paulatinamente por medio de responsabilidades, adquiriendo la destreza conforme la práctica constante. Por tanto, resulta una tarea de conciencia y educación al adulto de la indispensabilidad del ejercicio de la participación infantil en sus hijos e hijas, además de los posibles beneficios que se pueden obtener mediante este derecho.

Se reconoce la necesidad de capacitar a los adultos que tienen a su cuidado, niños y niñas, para el cumplimiento de sus derechos y que puedan brindar espacios de participación infantil desde edades más tempranas. Debido a que las personas menores de edad se encuentran bajo la tutela de las familias, ante las necesidades de crianza y educación que requieren en esta primera etapa de vida. Las características del desarrollo de ellos y ellas muestran que tienen la capacidad de emprender tareas como vestirse solos desde antes de los 4 años de edad, donde el papel del adulto remite a aprovechar las particularidades de las diferentes etapas de la niñez para que participen; de ahí, permitiéndoles afinar la capacidad de realizar tareas participativas en relación a la autonomía progresiva, acreciendo sus competencias día a día.

Las familias participantes, además, mencionan dificultades surgidas en el cumplimiento de los retos: F: “Al lavar los trastes los dejaba con un poquito de jabón o no tan bien lavados”, F: “Se puso un poco irritado al saber que tenía que poner la mesa pero siempre lo hizo”, F: “A veces le da pereza”, F: “Le cuesta un poco hacerlo”. Esto sucede típicamente porque los niños y las niñas no participan de lleno en tareas familiares, reduciendo el aprendizaje gradual de éstas y convirtiéndose en una barrera para la participación infantil en el hogar; dichas tareas pueden y deberían ser realizadas por los niños y las niñas, siendo delegadas y compartidas entre los miembros de la familia. La esencia de los retos se dirigió a involucrar a los niños y a las niñas en tareas que pudiesen hacer de acuerdo a su edad, incorporando la necesidad visualizada en el primer acercamiento y para promover una participación infantil real. Resulta importante mencionar, de lo que no se puede prescindir, es que esto es un proceso que requiere tiempo, consistencia, paciencia, perseverancia y necesariamente una guía y acompañamiento familiar óptimo.

Los adultos siguen siendo el principal obstáculo de la participación. Sin embargo, hay que revertir otra tendencia: la de promocionar los derechos... sin contar con los padres. En opinión de estos autores, se pierde así la oportunidad de involucrar en el tema a quienes tienen el máximo impacto en la vida cotidiana del niño... No obstante, existe un efecto más nocivo: “el de crear una lucha de valores en el hogar, lo que puede llevar a una reacción violenta en contra de los derechos porque los padres no los entienden”. (I Ricart et al., 2006, p. 62)

Véase la esencialidad de trabajar en conjunto con las familias en esta promoción. Muchos esfuerzos dentro del aula preescolar pueden ser deshechos por ellas, ya que podrían no tener la convicción por apoyar en la defensa o validación de los derechos de la niñez, en especial la participación infantil; dado que es la población adulta el principal promotor y vulnerador. Por tanto, se revela nuevamente el papel de las investigadoras en la relevancia del trabajo con estas dos poblaciones, docentes y familias, para el cumplimiento de dicho derecho de manera auténtica.

Ejercicio de la participación infantil en las aulas preescolares participantes.

Producto de las prácticas participativas de las investigadoras con los y las estudiantes, surgen dos caracterizaciones de la participación infantil, siendo subcategorías del derecho a la participación infantil (ver *figura 4*). Dado a los recurrentes espacios dialógicos, el primero se denomina **participación consultiva**, donde las investigadoras constantemente realizan preguntas en distintos momentos de la experiencia pedagógica. Primeramente, se demuestran las *sugerencias para realizar juegos y dinámicas*, como subcategoría de la participación consultiva.

Recuadro 13

I: ¿Qué quieren hacer la próxima vez que vengamos?

N: Jugar Mario.

N: Jugar Sony.

N: Que traigan bolas.

N: Que hagan una máscara de superheroína y una capa.

N: Jugar escondidas.

N: Robot.

N: Lo que sea porque cualquier juego es para divertirse.

N: Jugar bola.

N: Seguir jugando bingo.

N: Monopoly.

N: Yo tengo un juego que lo puedo traer mañana.

N: Yo tengo un juego de mesa que es pastelazo.

N: La próxima semana quiero que traigan disfraces para jugar de los dinosaurios.

I: ¿Cómo lo hacemos?

N: En la pizarra escribimos muchas cosas de lo que queremos jugar y el que tiene más gana.

N: Es una votación.

I: ¿Hacemos una votación?

N: Sí

N: Levantamos la mano.

N: Los que quieren algo.

N: El que tenga más es el que gana.

Propiciar la participación infantil mediante una consulta constante, permite que se indaguen los intereses e ideas de juegos que desean realizar los niños y las niñas. En la fila de la izquierda del recuadro 13, se presenta variedad de ideas creativas para realizar con las investigadoras. Éstas nacen gracias a la apertura que se presentó durante las estrategias pedagógicas con los y las preescolares. A su vez, se les pregunta cómo es posible llevar a cabo algún

juego con tantas opciones, con el fin de llegar a un acuerdo entre estudiantes. Se visualiza en la fila de la derecha del mismo recuadro, donde son los mismos niños y niñas quienes expresan ideas para llegar a un acuerdo de bien común.

Una vez escogido el juego o tema, las investigadoras indagan posibles formas con los niños y las niñas de cómo llevar a cabo la estrategia pedagógica, como se evidencia en el recuadro 14. Los niños y las niñas en conjunto con la docente pueden realizar una ruta de aprendizaje o bien, desde una intencionalidad pedagógica participativa, incluir en las experiencias los valiosos aportes de sus estudiantes. Con estas aportaciones para la planificación pedagógica, el personal docente poseería mayor cantidad de ideas creativas para llevar a cabo el desarrollo de un tema, por medio del juego de forma creativa en el aula preescolar, siempre partiendo de los intereses del estudiantado. Así, como fue realizado en la experiencia pedagógica de esta investigación.

Recuadro 14

I: ¿Cómo creen ustedes que podríamos averiguar todo esto que dicen ustedes?

N: Podríamos salir cuando es de noche y seguir las huellas de los pingüinos.

N: Cada uno puede tener una lupa y ver los pingüinos.

N: Irse en avión.

I: ¿Cómo lo podemos hacer?

N: Hay que hacer la bola así para que los monstruos se caigan en la trampa.

N: Bailar uno por uno.

N: Buscar canciones de navidad o escribirlas.

N: Poner una canción.

N: Podemos vestarnos.

N: Una fiesta de navidad.

N: Una coreografía.

I: Son muchos niños y niñas ¿qué podemos hacer?

N: Podemos pasar y cada uno canta.

“La participación infantil es el derecho del niño o la niña a ser escuchado y a que se tomen en serio sus opiniones propuestas o preferencias” (Forero y Ossa, 2015, p. 5). Para su validación es indispensable considerar sus opiniones de forma real, donde las ideas expuestas, para la construcción de las estrategias, sean consideradas como opciones a realizar. Se recomienda, al personal docente que elabore un banco de recursos con todas las ideas, para aprovechar y utilizar la totalidad de éstas en otras estrategias que se adapten, esto sin perder la consulta constante. Teniéndose debidamente en cuenta las expresiones de los y las estudiantes, en función de la edad y madurez del niño y la niña (UNICEF, 2006). Esta forma de abordar la participación infantil, permitirá al niño y a la niña sentirse involucrado en sus procesos de aprendizaje como en su grupo preescolar.

La relación dialógica entre investigadoras y los niños y las niñas, permitió que no sólo participaran brindando ideas para el preplaneamiento, sino, que por medio de la participación consultiva, fueron sus opiniones e ideas las que construyeron pautas para dinámicas, esto mientras se desarrollaba la experiencia con las investigadoras: I: “¿Cuáles pueden ser las reglas

para utilizar el material?” N: “No romperlos”, N: “No tirarlos”, N: “Hay que usarlos con cuidado”. Los niños y las niñas mantienen el rol activo que les concierne y las investigadoras su rol de mediadoras, generando un buen equilibrio y aprovechamiento de roles entre participantes, produciendo un sentido de pertenencia que responde a la responsabilidad de cada estudiante para el progreso de la estrategia pedagógica y todo lo que ésta implica para su efectividad.

Al mismo tiempo, se estima la necesidad de que el o la docente, mediante esta variedad de propuestas por parte de la población estudiantil, observe la importancia de consultar y escuchar las sugerencias que los niños y las niñas expresan cuando se les da la libertad para hacerlo, a su vez, la oportunidad de participar, en lo que ellos y ellas quieren hacer para aprender. A raíz de esas ideas o expresiones de los niños y de las niñas, las docentes pueden validar el derecho a la participación infantil e incluirlo como una intencionalidad pedagógica según lo que se solicita en el Programa de Estudio de Preescolar del MEP, dentro de las intenciones curriculares esenciales por considerar, con el objetivo de impulsar variedad de experiencias de aprendizaje dentro del aula preescolar. Donde se puede contemplar la participación infantil en las unidades que el Programa estipula, las cuales integran las áreas del desarrollo: conocimiento de sí mismo, con miras a un desarrollo progresivo del propio yo; la interacción social y cultural para una vivencia social; la interacción con el medio, propiciando el desarrollo del pensamiento; y la comunicación, expresión y representación, mediante el favorecimiento de lenguajes artísticos (MEP, 2014). La riqueza que revela el ejercicio del derecho a la participación, es indiscutible y observable. Es tomar en cuenta las opiniones para algún tema en estudio; poniéndose en práctica la creatividad docente y la gestión junto con los niños y las niñas, a partir de temáticas de interés colectivo.

Asimismo, durante el desarrollo de las estrategias pedagógicas, se les consultó a los niños y a las niñas otras formas de cómo llevar a cabo el juego o dinámica, dando hincapié a la capacidad del niño y la niña de proponer, visto en el recuadro 15. En la experiencia vivenciada con los niños y las niñas, en varias ocasiones, se llevó a la práctica las sugerencias dadas por los mismos, mientras que otras de éstas dependiendo de su viabilidad quedan como parte del banco de recursos que se pueden llevar a cabo próximamente; lo cual, sugiere el uso de un diario para las anotaciones y no pasar desapercibida la participación infantil.

Recuadro 15

I: ¿Alguno piensa o se le ocurre una variación para el juego?

N: Una ensalada de vegetales.

N: Cambiar las frutas.

N: Una ensalada de frutas y vegetales.

N: Yo sé, una sopa de letras.

I: ¿Qué otra forma puede haber para que cada uno pueda presentar sus dibujos?

N: Mandarlas por twitter.

N: Levantando la mano.

N: Cada uno va diciendo el dibujo que hizo.

Dentro de la participación consultiva también se posibilita observar la aptitud de los niños y de las niñas en la *explicación de los juegos* o bien, la construcción del juego elegido por ellos y ellas, ya sea de manera individual o de forma colectiva, como se observa en el recuadro 16. Varios estudiantes ayudaron a la compañera y al compañero que iniciaron la explicación de los juegos, para reconstruirlos, organizarse y que las investigadoras pudieran comprenderlos y realizarlos conjuntamente. Al consultarles a los niños y a las niñas, son ellos mismos quienes toman rápidamente la batuta, se organizan y explican el juego a las investigadoras. Se muestran deseosos de que se les consulte y puedan contribuir en el desarrollo de las estrategias pedagógicas, desde lo observado en esta investigación.

Recuadro 16

N: Se trata de que se esconden, y cuando saben de ese botón uno se tira, se cae al suelo, si es en la frente se cae.

I: ¿El robot es el que está afuera?

N: Sí, todos somos el robot.

N: Pero tiene que elegir el botón, tiene que estar afuera no puede ver.

N: Es como la anda pero tienen que tocar el botón.

I: ¿Van a jugar ustedes para enseñarnos?

N: Sí, él ahí se queda, el botón va a ser aquí (señala una parte del cuerpo). Ahora hay que caminar (llaman a la persona, entra el niño a tocarles una parte del cuerpo a los robots para averiguar cuál es el botón) El robot va en silencio.

N: Dice Simón que toca el piso.

N: Un chiquito tiene que decir y los otros chiquitos tienen que hacer lo que dijo el chiquito como enano, eso es lo que tienen que hacer.

N: El que termina el juego y ya no hay más cartas tiene que fijarse quién tiene más parejas.

I: ¿Cómo es que se juega bingo?

N: Hay que girar esto (señala el bolillero).

I: ¿Qué más?

N: Se saca la bola.

N: Cuando dicen ensaladas todas cambian.

Los niños tienen la capacidad de organizarse para el juego, a fin de obtener aquello que desean... como observamos infinidad de veces en las escuelas, parques y calles. La discusión sobre las reglas del juego, los roles que cada uno adoptará y los objetivos para los cuales se unen constituyen verdaderos actos de organización. (Corona y Morfín, 2001, p. 45)

Al final de cada experiencia de aprendizaje desarrollada con los niños y las niñas, se les consulta a los mismos para conocer si fue de su agrado o no lo realizado, creando un espacio para la *evaluación de los juegos y dinámicas*, se observan ejemplos en el recuadro 17. Desde el criterio pedagógico de las investigadoras, es vital conocer las impresiones de los niños y de las niñas de lo vivenciado, opiniones y sentimientos evocados a partir del juego y las interacciones dadas en éste. Esto, con la intención de detectar aspectos que precisan mejorar en la planificación y mediación de las estrategias por parte de las investigadoras, para que las mismas, y en el caso de las docentes, lleven a la práctica las críticas constructivas brindadas por los niños y las niñas en las siguientes estrategias a realizar. Además, es notoria la sinceridad, transparencia y criticidad con que valoran lo vivido, mostrando la libre expresión de los mismos, sus pensamientos y consideraciones para el perfeccionamiento de actividades.

Recuadro 17

I: ¿Cómo se sintieron?

N: Muy aburrido.

I: ¿Qué podemos mejorar?

N: Hacerlo de uno por uno pero en fila.

I: ¿Eso no es lo que hicimos?

N: Es que estábamos parados y no sentados.

N: Si alguien está de primero que le toca y nos sentamos y él tiene que quedar paradillo y en fila.

I: ¿Por qué no le gustó?

N: Muy aburrido no había que hacer nada.

I: ¿No te gustó investigar los pingüinos?

N: No, yo ya sabía todo.

Recuadro 18

I: ¿Les gustó el juego?

N: Sí (dicen en coro).

I: ¿Por qué les gustó?

N: Porque es bingo.

N: Porque es un juego.

N: No importa ganar sino participar.

N: Porque es de números y los números hay que aprenderlos.

N: Porque me gusta participar con mis amigos.

N: Lo más importante es jugar y participar, porque uno intenta poder ganar.

N: Es para divertirse.

N: Porque lo hicimos con nuestros compañeros.

I: ¿Por qué les gustó?

N: Es que es muy bonito bailar.

N: Porque ya viene el año nuevo y yo quiero llorar.

N: Estuvo muy divertido.

I: ¿Por qué les gustó el juego?

N: Porque el juego es de moverse mucho y fue muy divertido, porque se pueden mezclar las frutas.

N: Porque es de las frutas y podemos aprender a movernos, y el juego es muy bonito.

N: Porque las frutas son saludables.

N: Porque las frutas hacen fuerte a las personas.

N: Porque son ricas.

Del mismo modo, al emprender un espacio consultivo, las investigadoras consideraron conocer también las impresiones positivas de los niños y de las niñas, en torno a los juegos realizados, observándose en el recuadro 18. Se evidencia que al consultarles sobre aspectos positivos del juego se alcanzan valiosas apreciaciones como el valor del juego colaborativo, la alegría por el dinamismo de la actividad, el aprendizaje visualizado en la dinámica por su contenido intrínseco y aquel propio de cada uno y una, quedando en evidencia sus gustos, intereses, conocimientos y aprendizajes. Vale la pena considerar los comentarios del educando como indicios para futuras planificaciones de estrategias

pedagógicas, que se basen siempre en los intereses detectados en las opiniones de los niños y de las niñas, a partir de las valoraciones que ellos y ellas realicen.

Un descubrimiento visto en el espacio de evaluación en la participación consultiva con los niños y las niñas, es que permite, inclusive, atender situaciones de confusión, en este caso no favorecedores para el sentir de algunos estudiantes, lo cual, sin la consulta hubiese pasado desapercibido, evidenciándose en el recuadro 19. Se evidencia la importancia de abrir espacios donde la población estudiantil pueda expresarse y así, que sean atendidas las necesidades e inquietudes de los niños y de las niñas, para conocer si todos los y las participantes quedaron satisfechos de lo realizado, puesto que el ideal es que todos disfruten, aprendan y vivencien un momento agradable. El ejemplo posibilita la reflexión pedagógica donde se puede evidenciar que el niño no prestó atención o las indicaciones no fueron tan claras para toda la población; ambas posibilidades enriquecen totalmente la labor profesional del docente para continuar perfeccionando la práctica diaria, desde la mirada de los niños y de las niñas.

Recuadro 19

I: *¿Por qué no te gustó el juego?*

N: *No me gustó.*

I: *Ustedes mismos lo inventaron y estaban jugando ¿Que pasó por qué no te gustó?*

N: *Es que nadie me pegó.*

I: *¿Y qué significa eso? Que usted es muy ágil, usted se capió todas las bolas, tenemos un flash aquí.*

N: *Niña yo también.*

N: *A mí tampoco me pegaron.*

N: *Yo también me capee las bolas.*

N: *Yo le pegué a él.*

N: *A mí me pegaron.*

En los espacios destinados a la evaluación, se concibe la socialización entre participantes, como también un proceso de realimentación entre estudiantes e investigadoras. Por tanto, la evaluación de las dinámicas se convierte en una práctica importante para mejorar la calidad de las experiencias de aprendizaje en el aula, mediante preguntas sencillas; y esto se logra gracias a la validación del derecho a la participación infantil, donde las impresiones que tienen los niños y las niñas de los juegos realizados, posibilita las mejoras por hacer para próximos juegos, potenciando la capacidad crítica del estudiante, donde la “participación crítica... es una forma de sabiduría” (Freire, 2011, p. 96). En concordancia con el quehacer docente desde una pedagogía crítica, que propone la criticidad del estudiante ante las situaciones cotidianas que se desarrollan en el ambiente educativo.

Por medio de la participación consultiva, también se establece la *expresión de intereses y gustos* de la población estudiantil durante las estrategias pedagógicas, esto debe ser considerado dentro del derecho a la participación infantil. Tales expresiones fueron muy variadas y estuvieron presentes durante las estrategias pedagógicas, ya que así lo permitieron. Por ejemplo al momento de la creación de los trajes de superhéroes, los y las estudiantes expresan cómo iba a ser éste: N: “Yo me voy a poner una máscara, N: “Pintar mi traje verde”, N: “El mío es un short y las botas y ponerme la camisa de la mujer maravilla y la máscara y la pulsera y la corona”. Se muestra el inventivo y la imaginaria aptitud que poseen los y las preescolares. Es parte fundamental de la educación, el potenciar la expresión de los niños y de las niñas, lo que permite brindar una atención de calidad.

Se recaba también la percepción de los y las estudiantes sobre el ideal de docente que desean, en cuanto al interés de ellos y ellas, y lo caracterizan porque cumpla lo siguiente: N: “Perdonarnos”, N: “No gritar”, N: “Felices”, N: “Que jueguen”, N: “Que no nos digan cosas

feas”, N: “Que nos respeten”, N: “Que jueguen con nosotros”, N: “Que nos dejen hacer el nombre solitos”. Es increíble la apreciación de los y las estudiantes con respecto a este tema, conociendo sus convicciones de cómo quieren que sea un docente. Cuánta importancia se le atribuye a esto, ya que usualmente, a partir de la experiencia profesional y observaciones, los adultos son quienes piden que los niños y las niñas sean de una manera o determinan lo que se espera de ellos y ellas; pero en términos del derecho a la participación, tienen toda la potestad también de expresar lo que quieren de su docente, inclusive de sus padres ¿Por qué no?, si se valoran estas consideraciones como reflexivas, lograrían su objetivo, de ser provechosas para la transformación de los educadores y adultos responsables de niños y de niñas.

Recuadro 20

I: ¿Ustedes quieren bailar?

N: No.

I: ¿Qué quieren hacer?

N: Decorar.

I: Bueno entonces pregúntele a la niña si ocupa ayuda.

I: ¿Qué tal si cantamos una canción?

N: No, no no qué pereza.

I: ¿Ya cantaron muchas canciones?

N: Sí.

I: ¿Vas a bailar?

N: No, estoy muy cansada y ya quiero sentarme.

Otras de las expresiones de los niños y de las niñas a partir de la consulta antes de realizar una estrategia son las que están en el recuadro 20, las cuales, indican el interés y el gusto en relación a actividades que quisieron o no realizar. Éstas permiten visualizar la importancia de que el docente sea flexible ante los cambios o bien, considerar los intereses y las pautas que va marcando el educando. “El acto de participar debe ser voluntario; la obligatoriedad contradiría la esencia del derecho” (I Ricart et al., 2006, p. 61). Esa posibilidad de cambiar invita a la diversidad de estrategias a partir del interés de los niños y de las niñas, propiciando así un ambiente de aprendizaje significativo. En el caso de una participante cuando se iba a desarrollar una dinámica de dinosaurios expresó: N: “No me gustan los dinosaurios”; deben

ser respetadas las opiniones cuando no hay un interés, como parte también de la participación. El docente se debe dar a la tarea de indagar y buscar soluciones con los niños y las niñas dentro del marco de las posibilidades que puedan realizar, que no afecten el bienestar de otros ni la dinámica de aula, considerando el bien común.

También, se logra apreciar la capacidad del niño y la niña de justificar sus intereses y gustos, esto mediante la consulta, evidenciándose en el recuadro 21. El poder de justificar alude a la capacidad intrínseca de responder con lógica los porqués de una situación, evidenciando habilidad oral y mostrando el pensamiento con sentido de los niños y de las niñas; además, de

la notoria relación entre lo que querían realizar y el tema en estudio en el aula preescolar “La Navidad”.

Recuadro 21

I: ¿Por qué les gustaría bailar?

N: Porque hay que celebrar navidad.

N: Porque los bailes de navidad son bonitos.

N: Porque nos encanta navidad a todos los niños y los adultos.

N: Porque bailar es una bonita tradición.

Además, parte de lo extraído por la práctica de la participación consultiva, dio hincapié a consideraciones para la *buena convivencia*, como la elaboración de las reglas del aula de manera conjunta. Algunas de las reglas que expresaron fueron: N: “No empujar ni golpear”, N: “No patear”, N: “No molestar”, N: “No tirarle al compañero los juguetes o lo que sea”, N: “No gritar en el oído”, N: “Estar bien”, N: “Trabajar”, N: “Seguir las reglas”, N: “Poner atención”, N: “Levantar la mano”, N: “No tratar mal a los compañeros”, N: “Hacer caso”, N: “Pedir permiso para ir al baño”, N: “Estar calladitos”, N: “No estar hablando cuando la maestra habla”, N: “Compartir”, N: “Prestar las cosas”, N: “Tratarnos bien”. Se les brinda a los niños y a las niñas el espacio para que ellos y ellas sean quienes propongan las reglas, como parte de la ciudadanía que les compete; se rescata su pertinencia de que sean parte en esta construcción de la convivencia del aula, para otorgarle mayor significatividad, al no ser sugeridas por las maestras principalmente. Así, logrando la posible interiorización de las mismas en el educando. Además, la importancia nuevamente de la pregunta como generadora de conocimiento, al preguntarles que especifiquen expresiones abstractas, para que todos y todas comprendan su significación e implicaciones; su ejemplificación en el recuadro 22.

Recuadro 22

I: ¿Qué es portarse bien?

N: Hacer caso.

N: Seguir las reglas.

N: Ser amables.

N: Ser responsables.

La participación consultiva a su vez permite descubrir los *conocimientos previos* de los niños y de las niñas. Estos conocimientos colaboran en el preplaneamiento didáctico quincenal, de tres semanas o mensual, permitiendo a las investigadoras, y en el caso de las docentes, el conocimiento de los saberes del estudiante para orientar la planificación de las estrategias pedagógicas o bien, desde las aportaciones de los mismos, construir estrategias contextualizadas

y llamativas desde los saberes que mencionen; cuyo objetivo sea partir de éstos, sin caer en la repetición de lo que ya conocen los niños y las niñas, sino, construir nuevo conocimiento en relación al tema seleccionado; como también se encuentra establecido en el Programa de Estudio de Preescolar del MEP. Los ejemplos en el recuadro 23.

Recuadro 23

I: ¿Qué saben ustedes acerca de los pingüinos?

N: Son pequeñitos.

N: Caminan muy lento.

N: Se pueden resbalar para escapar de los carnívoros.

N: Los carnívoros del Polo Norte comen pescado.

N: Como el oso polar que espera por un huequito de agua y espera a que salgan los peces.

N: Buscan un lugar que sea muy alto y ellos se deslizan.

N: Ellos viven en unas casitas de hielo.

N: Los pingüinos se pueden tocar.

N: Les gusta jugar con el hielo.

N: Pueden echar huevos.

N: Comen pescado.

N: Sólo existen en la nieve.

N: Se parecen mucho a los patos porque tienen las patas anaranjadas.

N: Pero las huellas de los pingüinos no se ven cuando hay rocas, sólo cuando hay nieve.

N: Megalodón.

N: El Megalodón es un tiburón.

N: Pero el Megalodón es un tiburón como el tiburón blanco.

N: Es un tiburón prehistórico.

Asimismo, se pueden indagar conocimientos que pueden atribuirse como básicos: I: “¿Saben la diferencia entre pintar y dibujar?” N: “Pintar es con pintura que pinta las paredes como de color y dibujar es agarrar un lápiz y pintar en una hoja blanca”. Hasta aquellos que requieren cierta profundidad de comprensión, como en los ejemplos del recuadro 24. Lo que resulta crucial, es que por medio de la participación consultiva, son los mismos estudiantes, con sus respuestas y experiencias socializadas a raíz de la pregunta generada por la docente, o en este caso las investigadoras, quienes construyen los aprendizajes en contraste con lo de sus compañeros y compañeras. Inclusive, todo ello, contribuye a que el aprendizaje se mantenga activo e interesante, donde se considere que hay conocimientos que ya dominan o saben, evitando así, el llegar a aburrirlos “enseñándoles” algo en que tienen conocimiento, sino, que sea pertinente y adecuado a las características grupales en torno a sus saberes.

Recuadro 24

<i>I: ¿Qué son y para qué son las reglas?</i>	<i>I: ¿Por qué las personas firman las cosas?</i>
<i>N: Para no pegar.</i>	<i>N: Para que se acuerden.</i>
<i>N: Para no molestar.</i>	<i>N: Para que lo entiendan.</i>
<i>N: Para aprender cosas nuevas.</i>	<i>N: Para hacer cosas importantes.</i>
<i>N: Para portarnos bien.</i>	<i>N: Para hacer cosas del bien.</i>
<i>N: Para poner atención.</i>	<i>N: Para trabajar.</i>
	<i>N: Para recordar.</i>
	<i>N: Para no olvidar.</i>

El compartir espacios consultivos con los niños y las niñas, genera que desde la expresión de los y las preescolares, le brinden al personal docente guías que sustenten y le den forma a la planificación didáctica del tema a estudiar, y que permitan la colaboración conjunta entre estudiantes y docentes para la construcción y desarrollo del contenido dentro del aula preescolar. También, les permite indagar cómo surge el aprendizaje de sus estudiantes o con quiénes comparten éstos fuera de la escuela: I: “¿Cómo usted sabe eso?”, N: “Es que mi papá y yo lo vimos y yo sé todo de Walking Dead”. Datos que pueden ser relevantes en la interpretación de situaciones que lo ameriten como el compartir conocimiento con las familias. Y lo más importante radica en que estos espacios permiten al estudiantado sentirse partícipes, y que sus saberes son importantes dentro de la dinámica de aula preescolar.

La consulta, igualmente, permite visualizar *aprendizajes construidos* en la población estudiantil. Se descubre llamativamente, que si los niños y las niñas se sienten identificados con el tema, logran el relato de historias asociadas a la construcción de conocimiento, como se evidencia en el recuadro 25. Mientras el último niño expresaba su relato, a varios niños y niñas se les observaba muy concentrados y atentos a su narrativa, escuchando lo que decía el compañero. De esta manera, las investigadoras, al haber reconocido la libertad de expresión del estudiantado, en el ejercicio del derecho a la participación infantil, además, de que brotara un papel protagónico propio y natural de la niñez, también surgió el asombro y el aprendizaje por parte de todos los actores del proceso socioeducativo, caracterizando la construcción del saber desde la perspectiva de la población estudiantil dentro del aula preescolar.

Recuadro 25

N: Que los dinosaurios corren.

N: Que los dinosaurios fueron extinguidos en el 2008.

N: Yo aprendí algo.

N: Un dinosaurio come zacate.

N: Que los dinosaurios como tienen espinas acá (señala su espalda) él tiene una cosa grande y él se para en el lago a pescar peces.

N: Vieras que hay unos dinosaurios que ellos comen carne, algunos comen carne y hay otros que comen hojas. Y es que vieras que hay unos que le ponen una piedrita y que explotan y cuando explotan ellos se caen y se mueren porque había mucha oscuridad y no había mucha comida para ellos, entonces explotó y entonces ellos se cayeron.

N: No no, es que cuando el volcán hizo erupción entonces el cielo se cubrió de ceniza, entonces no pudieron respirar y no veían qué comer, entonces el volcán hizo erupción entonces no se dieron cuenta porque estaba muy oscuro, entonces después vino un meteorito cayó hizo una explosión y quedaron las marcas de los dinosaurios en el meteorito, sólo que no se sabe que los dinosaurios están en un lugar enterrados y los arqueólogos los encontraron, los huesos se encontraron partidos, entonces los arqueólogos duraron mucho porque estaban armando las piezas equivocadas en los dinosaurios. Cuando uno le disparaba en el ojo al dinosaurio, pero como no habían personas en la época de los dinosaurios, entonces ninguno le podía disparar porque por eso entonces no habían personas en la época de los dinosaurios, entonces los dinosaurios podían vivir tranquilos pero habían unos que comían plantas y no podían vivir tranquilos porque los carnívoros los perseguían y los atacaban.

El ejercicio del protagonismo, de 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... sujeto social. (Cussiánovich, s. f., p. 101)

Los niños y las niñas como sujetos que colaboran en su realidad, desde el ámbito educativo en el que se llevan a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje, deben de participar activamente para el mejoramiento de la calidad educativa. Por lo que los espacios consultivos, actúan de evaluadores de experiencias de aprendizaje; esto, porque un niño exclama: N: “Yo no

he aprendido nada, sólo pintar”. Evidencia la capacidad del niño al valorar críticamente sus aprendizajes y expresar lo que ha vivenciado dentro del aula preescolar, aludiendo a las actividades que más predominaron durante el desarrollo del tema de los dinosaurios con la docente guía. Esta situación permite, indudablemente, una reflexión de la praxis profesional donde se pregunte si realmente ha incorporado riqueza didáctica en las actividades; u otra posibilidad relacionada, como indica la docente guía, que ese comentario fue por la poca asistencia del niño al aula preescolar, donde se requiere entonces la intervención en la familia, puesto que se aminora el aprendizaje del estudiante.

Del mismo modo, se manifiestan aquellos aprendizajes de la población infantil a lo largo del proceso de la experiencia pedagógica de esta investigación, vistos en el recuadro 26. Al tener la apertura del espacio consultivo para los aprendizajes, se connota su importancia, donde al detenerse a escuchar las expresiones de los y las preescolares, el docente también aprende. Incluso desde una intencionalidad pedagógica y evaluativa, se permite visualizar conceptos interiorizados o bien, para el reforzamiento de contenidos que hubiesen quedado por fuera.

Recuadro 26

N: Hay que compartir y que no hay que quitarle las cosas a los demás.

N: A no empujar ni pegar.

N: Aprendí el valor de no correr porque se puede lastimar, aprender a jugar en silencio y a votar y no pelear y jugar con tranquilidad.

N: Aprendí que nunca hay que burlarse de los compañeros, que lo que importa no es ganar lo que importa es participar y jugar con los demás.

N: Aprendí que tenemos que ser buenos compañeros, tenemos que ser amigables, a ser

Existe la pertinencia de vivenciar en el aula preescolar experiencias consultivas que contribuyan en el proceso socioeducativo.

La segunda caracterización del derecho a la participación infantil, es la **participación espontánea** del niño y la niña. Ésta se dio en momentos donde los y las estudiantes opinaron libremente, sin alguna instrucción de parte de las investigadoras, pero su papel correspondiente fue escucharlos atentamente, lo cual se llevó a cabo, logrando apreciar algunas agrupaciones importantes. Primeramente, se observa que la expresión libre surge para contar sus *experiencias previas*. Éstas permiten visualizar la colaboración que presenta dicha experiencia por ejemplo, para evitar accidentes dentro del aula: N: “Yo un día me quemé con esa pistola en la casa”. Lo anterior surge debido a que en una estrategia se utilizó una pistola de silicón caliente, por tanto, la indicación del cuidado al utilizar dicha herramienta y que por ello iba a ser manipulada únicamente por la investigadora. La ejemplificación del niño permitió darle más pertinencia a

la precaución, enfatizándose a nivel grupal el caso expuesto por el niño, para que fuese considerado por los demás estudiantes al escuchar una experiencia real de uno de sus compañeros.

También, expresan sus experiencias en relación a las interacciones con otros: N: “Yo me acuerdo que yo tenía este juego, mi hermanito y yo lo jugábamos”. El escucharlos atentamente tiene su significatividad ya que este hecho para ellos es importante, además del estar validando su derecho. Pudiéndose aprovechar el conocimiento que tengan sobre el juego, también para el involucramiento de la posterior explicación de la dinámica. Inclusive, considerando la variedad de formas para realizarlo, por ejemplo: N: “Yo un día lo hice con frijoles”; esta es la experiencia en el juego de bingo de uno de los participantes, lo cual, permite la apertura de cambiar la posibilidad del juego si en algún momento no hay fichas reemplazando el material por los granos, tomando en cuenta las opiniones que externan los niños y las niñas. Por tanto, la importancia de la anuencia y apertura del docente ante la escucha de los comentarios infantiles espontáneos, siendo provechosos para la realización de estrategias pedagógicas en el aula preescolar.

Se escucharon asimismo diversas anécdotas espontáneas, algunas relacionadas al tema de estudio y otras que guardaron alguna pequeña similitud: N: “Yo he visto, yo fui a un mar a una playa donde había hielo y el agua estaba toda congelada y me encontré un pingüino bebé”, N: “Hay una mosca en la refri y se congeló y entonces la cogí y la soplé”, N: “Cuando uno agarra la banca tiene que tener mucho cuidado de pararse de pie porque cuando yo moví una banca me raspé la panza y ¡Pla! me golpié el diente”. Nuevamente estos acontecimientos personales de los y las estudiantes, colaboran en la ejemplificación de contenidos curriculares con aquellos de la vida cotidiana, además de lograr contextualizar lo abordado, para potenciar el aprendizaje significativo y colectivo, incluyéndose el personal docente. Por lo que “la contextualización es un factor fundamental en la organización de la práctica pedagógica para el logro de aprendizajes significativos, ya que le permite al estudiantado establecer relaciones entre el conocimiento y su contexto real” (MEP, 2014, p. 28). Donde la responsabilidad también recae en el docente para que este proceso de aprendizaje suceda y se potencie dentro del aula.

La espontaneidad de los niños y de las niñas además contribuye en la *colaboración a la buena convivencia* y el orden en el aula preescolar. Son los mismos estudiantes quienes, por ejemplo, realizan consignas para invitar al silencio, como el uso de la consigna “La Lechuza”,

consigna del silencio, consigna por medio de bisílabos como “popo, pipi, mama”, hacen conteo para el silencio N: “1, 2 y 3”, N: “Juguemos este juego el que habla es un burro”, N: “¡Cortis!”, N: “Las orejas, para atrás para atrás”. Asimismo, la capacidad de los y las estudiantes en contribuir a tareas por medio de comandos que frecuentemente escuchan por parte de las docentes participantes, para fomentar el orden en el desarrollo de las experiencias, los mismos expresan: N: “Tiene que compartir”, N: “¡Ya vamos a empezar a jugar!”, N: “Hay que hacer fila allá”, N: “Hay que poner mucha atención”, N: “Sólo uno a la vez, o sea que hay que levantar la mano los que quieren”. Estas expresiones de los niños y de las niñas indudablemente evidencian un sentido de pertenencia en los y las estudiantes del grupo y por ende, de responsabilidad, en el desarrollo del orden para la efectiva dinámica de aula. Se muestra la “necesidad de fortalecer un sentimiento de pertenencia, sin el cual no puede pedirse a los miembros de dicha comunidad que se hagan responsables de ella” (Corona y Morfín, 2001, p. 20), donde el papel del docente radica en posibilitarles esa participación desde la expresión natural, elogiarles y apoyarlos en la iniciativa de aportar a la convivencia del aula preescolar.

También la colaboración a la buena convivencia, se ve reflejada en expresiones como: N: “Perdón me perdona”, N: “Tranquilo aquí no se grita aquí no se grita, es para escuchar, en la otra escuela dijeron que si grita que aquí hay en las orejas unos cosillos para escuchar adentro como una bomba y entonces si grita se explota y ya no puede escuchar”, N: “Lo importante no es perder es participar”. Éstas refieren a lecciones entre pares a partir del conocimiento previo y construido que poseen, donde el espacio de aula se convierte en un encuentro de saberes y un espacio modelador de convivencia en sociedad. Viéndose la pertinencia en tener la apertura de los espacios de diálogo entre estudiantes, mientras que la docente se mantiene atenta al escuchar y aprender, actuando como verdadera guía y facilitadora del aprendizaje.

Las aportaciones de los y las estudiantes, a la buena convivencia y al orden de manera espontánea, indudablemente apuntan al sentido de pertenencia en el grupo. Éste desarrollado dentro del aula refiere a un compromiso y participación por parte del estudiantado; donde los beneficios serían el aumento en la autoestima, contribuye en la construcción de la identidad propia, el aprendizaje surge desde la cooperación y se mejoran las interacciones (Canales y Peña, 2014). Los copartícipes de esta investigación permiten ver que esta es una realidad, donde se apropian y toman parte de la responsabilidad en la armonía del aula preescolar, como ciudadanos y ciudadanas que son, aludiendo a su papel activo dentro del espacio educativo. Por

tanto, lo importante es que se favorezca dicho sentido en niños y niñas para lograr ese apoyo, en la inclusión y evidencia del aporte de los mismos en los procesos socioeducativos.

Recuadro 27

N: ¿Pueden cantar una canción?

N: ¿Pueden poner música de baile de navidad y bailamos?

N: No, es como blanquito, yo lo dibujo, tiene tres huequitos el coco.

N: Lo muestra cada uno. (Los dibujos realizados)

N: Después contamos cómo lo vamos a hacer. (El traje de superhéroes)

N: Tenemos que amarrármela aquí atrás.

I: ¿Cómo lo hacemos?

N: con la cuerda, con esta cuerda (lana), tienes que hacer huequitos, y cuando están los huequitos listos entonces pones la cuerda así aquí, y está listo y amarras la cuerda aquí atrás. Tenemos que hacer un hueco aquí, un huequito y poner la cuerda para la máscara. Muy buena explicación hice.

La participación espontánea, además, muestra *sugerencias de juegos y dinámicas*, éstas se observan ejemplificadas en el recuadro 27, las cuales, fueron incorporadas en las estrategias pedagógicas. Se retoma la importancia de incluirlas en la práctica docente, para así estar validando el derecho a la participación infantil. Otro ejemplo, es cuando se realizó en una estrategia un paseo en avión imaginario, un niño hace sonido de avión y extiende los brazos, simulando el vuelo, lo cual, fue

incorporado en la dinámica y esto fue de gran

disfrute para los y las estudiantes. Cuando se posibilita un espacio de escucha y de consideración de las opiniones, los niños y las niñas se sienten con mayor libertad y confianza de decir lo que piensan y quieren expresarse aún más, cuando esto se pone en práctica y se elogian sus ideas, reforzando a que continúen en este necesario encuentro de saberes. Igualmente, propicia que se sientan parte del grupo y observen que sus intereses son tomados en cuenta.

A raíz de una de las dinámicas donde los niños y las niñas se encontraban estableciendo reglas para la convivencia, surgió la expresión de “compartir” como una regla expresada por parte de una estudiante. Inmediatamente dentro de la actividad, niños y niñas, tuvieron la iniciativa de cantar una canción “El mundo es un bizcocho hay que compartir”, tema musical relacionado a la expresión anterior expuesta como regla. Desde su libertad de expresión, de manera espontánea, contextualizaron lo realizado con un canto alusivo que conocían. “Esta visión de la infancia posibilita nuevas miradas en las cuales niños, niñas... son reconocidos como dinamizadores de sus propios procesos de interacción y aprendizaje” (Quintero y Gallego, 2016, p. 313). Tal proceso es asociado con la naturalidad de la participación infantil que proviene de la población estudiantil, y entre las nuevas miradas, sus propias miradas.

Recuadro 28

I: ¿Qué hiciste en el dibujo?

N: Es el... adivinen (niño sonriente).

N: Ya adiviné es el pterodáctilo porque aquí está volando y tiene alas.

N: No, no es.

I: Yo adivino se llama Owen.

N: Sí (dice el niño sonriente).

(Niño comienza a decir los números que hay en su cartón de bingo).

I: Muy bien, vayan todos reconociendo los números como su compañero lo está haciendo.

N: Yo los voy contando con la mente.

I: Muy bien.

N: Tengo el 1.

N: Tengo el par de cuatros.

Otras ejemplificaciones de lo anterior son las siguientes expresiones espontáneas, vistas en el recuadro 28. Parte del dinamismo otorgado a las estrategias, lo cual se incluyó en la práctica participativa de las investigadoras, los y las estudiantes demuestran ideas pertinentes, interesantes y llamativas para el proceso de aprendizaje, como el hacer adivinanzas de lo realizado en los dibujos y el interactuar con el material antes de usarlo. A pesar que estas sugerencias no fueron planeadas previamente, se consideraron pertinentes de llevarlas a cabo,

por la relevancia otorgada al juego; afortunadamente, por la espontaneidad del niño y la niña, éstas surgieron y se tomaron en cuenta desde su participación activa.

Otras de las expresiones espontáneas por los niños y las niñas refieren a posibles sugerencias por realizar, como se observa en el recuadro 29. Se demuestra la aptitud de los y las preescolares de proponer y dar ideas que no sólo son incitadas mediante la consulta o el espacio ofrecido por el adulto, sino, evidenciadas que surgen de manera natural, ya que ellos y ellas son seres pensantes racionales, competentes para sugerir a partir de sus capacidades. Además, esto sugiere un despertar docente, en cuanto a la dinamización que

Recuadro 29

(Niña tararea canción de superhéroes mientras realiza su traje).

N: Yo voy a decir algo, yo puedo traer un juego que se llama Lotería pero ustedes tienen que ser un jefe es que es en inglés, tenemos que hacer 6 grupos.

N: ¿Por qué no vamos así, en círculo?

N: ¿El que gana se gana un premio?

N: ¡Un sticker!

N: Mañana quiero que traigamos disfraces de dinosaurios para jugar.

puede ser incorporada en las diversas estrategias en el aula preescolar, siempre y cuando, se escuche atentamente al niño y a la niña y se le reconozca un protagonismo activo durante las mismas.

Otras ejemplificaciones: N: “Hay que separarnos”, N: “Sí para encontrar huellas”, N: “Hay que tener cepillos para buscarlas (entre estudiantes)”, N: “Sí de dos en dos, yo hago dos y ella también hace dos”. La independencia observada en las acciones, la creatividad, la consideración y el orden, son parte de la naturalidad del niño y la niña durante el juego. Esto fue apreciado debido a la escucha constante en el desarrollo de las estrategias pedagógicas, y se consideraron para demostrar la capacidad de organización de los y las estudiantes; donde se promovieron interacciones entre pares mediante el juego colaborativo, experiencias grupales y subgrupales de aprendizaje.

Como parte de las sugerencias, también se observan expresiones espontáneas, desde la experimentación de los niños y de las niñas en los distintos juegos: N: “Estamos llenando todo para después sacarlo y después saber cómo jugarlo”. Consecutivamente la necesidad de explicación de juegos para tener la claridad entre todos los involucrados: N: “Tenemos dos cartas, levantamos una y después levantamos otra sino encontramos las parejas, las bajamos”. Y la iniciativa por retomar roles en el orden de un juego específico: N: “Usted es un coco, yo soy fresa, usted es guayaba porque yo soy un coco, usted era fresa”. Los niños y las niñas, a partir de estas diferentes situaciones, han demostrado la capacidad cooperativa y de organización en los juegos, a partir de necesidades detectadas por ellos y ellas mismas y sus intereses; lo que puede indicar la apropiación y comprensión de la población estudiantil en torno a la esencia de los distintos juegos.

Se alude a que la participación espontánea está permeada por el interés de los niños y de las niñas, de participar también en la *expresión de sus intereses y gustos* en las diversas experiencias, por lo que los y las estudiantes lo hacen espontáneamente; y es lo que se observa durante esta experiencia pedagógica. Algunas de sus expresiones son alusivas al papel que poseen en el juego, observándose en decisiones dentro de las estrategias realizadas, vistas en el recuadro 30. Existió la anuencia por parte de las investigadoras, para que los niños y las niñas pudieran escoger y desarrollar ese papel en el que estaban interesados o bien, incorporar sus sugerencias, teniéndolas presente. El juego sin lugar a dudas garantiza el derecho a la participación del niño y la niña,

Recuadro 30

(Niños expresan querer cambiar de rol, quieren ser monstruos).

N: Yo quiero dirigir, yo quiero dirigir en el baile.

N: Yo quiero ser Simón.

N: Yo quiero la canción que bailo en mi casa.

N: Ahora sí, como ya tenemos lo nuestro entonces yo voy a volar como un superhéroe.

además, que potencia “la formación de capacidades humanas indispensables para que el niño sea protagonista” (Osorio, 2003, p. 3); esto dándose de forma espontánea, como parte integral e inherente de los niños y de las niñas.

“El protagonismo de los niños y las niñas trastoca todo un sistema de relaciones” (Viquez, 2015, p. 137), lo cual se ejemplifica por medio de la siguiente experiencia: I: “Ustedes van a ver cómo es la bolita”, N: “Ustedes también tienen que verla”. El protagonismo real de los niños y de las niñas los llevó a estar interesados en compartir la experiencia con las investigadoras, incluyéndolas en la dinámica de exploración de un material escogido por ellos y ellas con antelación. Gracias a ello, se promueve “el despliegue de la capacidad creativa de los y las participantes, y al ser reconocidos sus aportes, aumentan la confianza en sí mismos y en su propia capacidad” (Osorio, 2003, p. 8), impulsando el deseo del niño y la niña por continuar participando mediante sugerencias que puedan ser manifestadas.

Del mismo modo, el interés y gusto de los y las preescolares, permitió observar la iniciativa espontánea de ellos y ellas, nuevamente en torno al juego, con la finalidad de comenzarlo y colaborar en su ejecución; observándose algunos comentarios en el recuadro 31. Esto, evidencia como foco central el juego, el dinamismo como parte del interés latente de los niños y de las niñas. Así, la última idea espontánea descrita surge, inclusive, de una necesidad de profundizar en el conocimiento y la vivencia gozosa del juego, quizás para ponerlos en práctica en su hogar, incorporando también ese gusto a sus otros contextos.

Recuadro 31

N: Dibujar.

N: A mí me encanta dibujar.

N: A mí también.

N: ¿Les explicamos el juego del robot?

N: Jugar.

N: Ustedes me pueden mandar un mensaje a mi teléfono de juegos.

Asimismo, el estar pendientes a las expresiones naturales de los niños y de las niñas es fundamental, ya que permite la detección de situaciones emergentes que requieren atención docente: N: “Queremos jugar otro juego”, N: “Sí sí”, N: “Queremos jugar enano gigante”. El gusto por cambiar de juego, se debe a diversos factores, pero lo realmente importante de visualizar y considerar es el respeto que se le concedió a los intereses de los y las estudiantes, al reconocer la expresión con la totalidad del grupo y tomar decisiones en conjunto. N: “Maestra yo quiero saber de todos los tiburones diferentes”; esta expresión, por su parte, hace referencia a una necesidad, interés y gusto de aprendizaje. La sugerencia de ese tema, podría enlistarse para el preplaneamiento, para futuramente ponerlo en votación pensando en que el interés sea

colectivo para llevarlo a cabo en el aula preescolar. Además, considerando la importancia del profesional docente de anotar todas esas ingeniosidades emitidas por la población estudiantil, que indudablemente colaborarían en la dinámica de clase; así, tomando en cuenta, el papel activo y el protagonismo del estudiantado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, que incita a la validación del derecho a la participación infantil.

B) Autonomía Progresiva

La Convención no sólo contempló los llamados derechos humanos de la infancia, sino que además consideró la posibilidad de ponerlos en la práctica a través de una nueva idea de autonomía, denominada autonomía progresiva, la cual, “no se trata de un ejercicio progresivo de derechos (no se puede ejercer progresivamente el derecho a la vida, por ejemplo) sino de una autonomización progresiva en el ejercicio de los derechos, de acuerdo a la etapa vital en la que se encuentra”. (Venegas, 2010, p. 50)

La progresividad de la autonomía del niño y la niña se verá desarrollada en función del ejercicio del derecho a la participación infantil que les concierne, como lo establece la CDN y lo profundizan diversos teóricos. Por tanto, al evidenciar la reciprocidad de ambos conceptos fundamentales en esta investigación, seguidamente se presenta el análisis de la categoría correspondiente a la autonomía progresiva.

En el transcurso de la experiencia pedagógica, las investigadoras logran evidenciar

Recuadro 32

N: Vaya lávese las manos (le dice una niña a un niño)

(Niña recoge los lápices de la mesa y los pone en su lugar sin necesidad que se le haya indicado)

N: Guardemos, guardemos (dicen niños entre sí).

N: Ya terminé yo me voy a ir a lavar las manos.

algunas de las expresiones y acciones de parte de la población infantil participante, que atribuyen a la progresiva capacidad del estudiante en ser autónomos en la cotidianidad y dinámica de aula preescolar. Se aprecian los ejemplos en el recuadro 32. Los niños y las niñas demuestran la iniciativa de realizar las tareas para colaborar con el orden del aula preescolar y el aseo personal, en el cual, asegura una toma de conciencia en términos de colaboración y responsabilidad, haciéndose

notar el sentido de pertenencia por parte de estudiantes, en cuanto el aula preescolar se convierte en un espacio cercano para ellos y ellas, del cual, sin lugar a dudas, son parte.

Asimismo, en una de las dinámicas realizadas de expresión corporal y baile, los niños y las niñas expresaron a las investigadoras la necesidad de realizar una pausa, expresando que tenían calor y deseaban tomar agua. Los y las estudiantes sin directrices de las investigadoras, rápidamente se colocaron en una fila de manera ordenada, y respetando el turno de cada uno, pasaron a refrescarse al lavatorio. Estas acciones realizadas por la población estudiantil, se atribuyen a tareas que vivencian constantemente en la cotidianidad de la dinámica de clase, ya que en este grupo participante la docente muestra preocupación y compromiso porque sus estudiantes asuman algunas responsabilidades en el mantenimiento y orden del aula; quedando en evidencia la interiorización de dichas tareas en los niños y en las niñas. “La progresividad de la autonomía consiste en que el niño asuma responsabilidades paulatinamente, las cuales serán cada vez mayores según el desarrollo de sus posibilidades” (Venegas, 2010, p. 54); considerando dentro de esta competencia, la importancia de conocer la etapa del desarrollo en que se encuentre el niño o la niña, para lograr delegar deberes acordes a sus características.

Del mismo modo, se valora el comentario de una estudiante: N: “Yo también estaba ordenando, yo también tengo derecho a ordenar”. Esto evidencia la progresividad del ejercicio de sus derechos, donde el participar en el orden tiene su importancia y relevancia para ella. Además, el empoderamiento de que las personas menores de edad tienen derechos, reconociendo su condición de ciudadanos y ciudadanas; también relacionado a los deberes, viéndose el papel intrínseco y fundamental de cada uno y una en torno a la cooperación dentro del aula preescolar.

En cuanto al acompañamiento pedagógico brindado a las familias, se realizaron retos para promover la participación infantil y en efecto, la autonomía progresiva, con el objetivo de generar en los niños y en las niñas un papel activo dentro de sus hogares y la sensibilización a los adultos; de manera que parte de las experiencias compartidas por las familias, se irán mostrando a lo largo del análisis de esta categoría. En primera instancia, un reto enviado a las familias fue alusivo al cuidado personal de los niños y de las niñas, donde la familia debía permitir que sus hijos e hijas escogieran la vestimenta que se iban a poner durante toda la semana, seguido, el reto de recoger la ropa sucia y juguetes y colocarlos en el lugar adecuado, además un reto de colocar su lugar en la mesa a la hora de comer y luego lavar los utensilios

utilizados. Y así, para poder constatar el cumplimiento de dichos retos, las investigadoras también acudieron a la indagación con los niños y las niñas, los mismos expresan: N: “Yo limpio y guardo los juguetes mucho”, N: “Yo ya sé cocinar”, N: “Yo ya uso cuchillo y todo”, otros dicen recoger sus juguetes en el hogar, recoger la ropa sucia y ponerla donde corresponde en una canasta en el baño algunos, ponen el plato en la pila, lavan a veces los platos por sí mismos, algunos dicen los horarios en que realizan las tareas; y como otra evidencia facilitada por familias, videos donde los mismos elegían su ropa y se mudaban solos. Esto pone en evidencia que están ejerciendo su derecho a la participación desde los niveles primarios como se pretendió al inicio con los primeros tres retos, y en concordancia, familias permitiendo el rol activo de los niños y de las niñas en el desarrollo de las tareas asignadas.

Dentro de la misma indagación con los y las preescolares, se valora el comentario de dos niñas que pone en evidencia la madurez alcanzada como parte del papel autónomo que poseen dentro de la dinámica familiar, esto cuando un niño expresa realizar algunas tareas de los retos, pero sólo por el recordatorio de su madre, se observa la conversación en el recuadro 33. Este ejemplo viene a nutrir la capacidad que tienen los niños y las niñas en la adquisición de responsabilidades, ya sea de participar en tareas cotidianas, de cuidado personal o de colaboración al orden del hogar. Se refleja que esto permite desarrollar un sentido de autonomía, revelado en la sensatez con la que se expresan y argumentan, que a esa edad, pueden realizar labores por sí mismos. Cabe destacar que la seguridad con la que se expresaron las niñas, en este caso, es debido a que ellas realizan las tareas cotidianamente, resaltando el papel de los adultos, lo que les ha permitido interiorizar y lograr mayor afinidad en éstas; y así, ser conscientes de su capacidad y compromiso para realizarlas. Sin más, se pone en evidencia la autonomía progresiva adquirida.

Ahora bien, las mismas familias involucradas también han expresado avances en la autonomía de sus hijos e hijas con el desarrollo de los retos: F: “Hoy lo que noté es que no le tuve que decir cámbiese, ella lo hizo sola, así que no me había percatado que lo hace sin que yo le diga”, F: “Y dice mi hija: Sofía tenemos que guardar todos los juguetes”. La constancia de llevar a cabo los retos en cuestión de una semana, permitió observar cambios notorios en los

Recuadro 33

N: A veces, porque a veces no me dice mi mamá.

N: Es que qué importa si mamá le dice que no porque nosotros lo tenemos que ordenar, no tenemos que esperar que la mamá le diga que sí o no, no hay que esperar.

N: Uno lo tiene que hacer ya nosotros no somos bebés.

niños y las niñas, un antes y un después. Se evidencia el compromiso adquirido en responsabilidades que les conciernen meramente a los niños y a las niñas, las cuales, al principio, requerían la instrucción de la familia, pero a medida de su práctica diaria, lograron interiorizarlas, como se muestra en los ejemplos anteriores.

Las familias reconocen que involucrar a los niños y a las niñas en labores domésticas, relacionadas al orden del hogar, les genera disfrute y satisfacción personal; naciendo en ellos un gozoso sentido de colaboración: F: “Le gustó mucho que lo dejara lavar su plato y vaso después de cada comida, también, poder ayudar a poner la mesa, no sólo para él sino para todos”, F: “Le encanta lavar trastes”, F: “A ella le gustó incluso pide que la dejen hacerlo”, F: “Gracias a Dios a él le gusta ayudar en la casa”. En este sentido, es vital que los padres y las madres sigan propiciando estos espacios o bien, dando paso a que participen y colaboren en la dinámica del hogar, otorgándoles el lugar que tienen en la familia.

Junto con lo anterior, es posible evidenciar que a los niños y a las niñas les agrada mantenerse en constante dinamismo y participación, no sólo dentro del contexto familiar, sino en los espacios donde se sientan parte de, como se observó dentro del aula preescolar. La experiencia en el campo permite ejemplificar esto. El último día de clases, en la fiesta de la alegría de los niños y de las niñas, las docentes de ambos grupos pidieron ayuda a las investigadoras, para rellenar las bolsitas con diferentes golosinas y entregarlas a cada estudiante. Ambos grupos presentaron semejanzas estrechas. En un grupo, una niña por iniciativa propia, se acerca a la investigadora a ofrecer su colaboración en ayudarlo a rellenar las bolsitas, por su parte la investigadora le explica a la niña cómo se están llenando, y en seguida la estudiante comenzó a colaborar siguiendo las instrucciones. En el otro grupo, un niño igualmente se ofrece en ayudar a repartir las bolsitas a sus compañeros y compañeras al finalizar la fiesta. Los dos estudiantes lo llevaron a cabo con gran entusiasmo, por la alegría con que lo realizaban, mostrando en sus rostros una sonrisa, felices de ser incluidos; además de mostrar compromiso ayudando hasta acabar la tarea. Esto hace evidente la aptitud de los y las preescolares de colaborar en sus contextos inmediatos, no sólo mediante directriz adulta, sino, surgida y manifestada desde el interés y gusto propio, inclusive aligerando tareas que los adultos se atribuyen, donde a los mismos niños y niñas les interesa y compete su contribución.

La participación sería poco satisfactoria si quedara circunscrita a sus necesidades personales. Los niños quieren realizar actividades participativas, ayudar, apoyar en lo que puedan a quienes necesiten su colaboración. Todo ello enmarcado en el reconocimiento pleno de sus derechos a opinar, organizarse y decidir. Esta última capacidad, la de decidir, implica que los niños desean actuar por convicción, no por obligación o bajo el influjo de la sugestión de los adultos. (Castro et al., 2009, p. 52)

Otras expresiones compartidas por las familias, dejan en evidencia la progresividad de la autonomía adquirida por los niños y las niñas en tareas de cuidado personal, vistos los ejemplos en el recuadro 34. Esto es posible por la guía e instrucción de las familias, en el compromiso de apoyar a sus hijos e hijas en la adquisición de la autonomía, haciéndolos partícipes de sus responsabilidades dentro del hogar, creando la conciencia en cuanto a que estas tareas les corresponde propiamente a ellos y ellas. De ahí, se les permite que paulatinamente sean independientes en sus vidas, siendo ésta una repercusión positiva para su propio cuidado y desenvolvimiento en el cotidiano vivir.

Recuadro 34

F: Mi hijo sí es muy independiente, en esa parte todos los días se alista solo.

F: Ama vestirse solo, de hecho, siempre lo ha hecho, siempre lo hemos dejado.

F: Ya lo hacía él solo, cuando no le gusta lo que yo le escojo, él busca su ropa y aunque no combine yo lo dejo que ande así porque fue lo que él escogió.

F: Es algo que ya veníamos poniendo en práctica, por lo que no resultó difícil.

F: Él lava sus tacos cada vez que termina de entrenar.

F: Nuestra niña sabe que puede jugar con lo que quiera, pero al finalizar debe guardar lo que sacó, aunque no le gusta mucho, pero lo hace. La ropa cuando sale del baño, la recoge y la lleva a su lugar, también lo hace cuando se cambia de ropa.

Por otro lado, y sustentando lo anterior, las familias expresan lo siguiente: F: “Desde que tiene 4 años hace quehaceres en la casa, a parte que quiere ser cocinero, entonces lo dejamos participar de la elaboración de ciertas comidas”, F: “Prepara cosas fáciles en la cocina como refresco, galletas, cereal, chocolate, pan con natilla, hacer empanadas, ponerlas en el sartén”, F: “Ya es costumbre que ayude con la cocina”. Como se evidencia, en algunos hogares, los niños y las niñas participan en la elaboración de los alimentos, desde sencillas preparaciones como

tomar una galleta y hacer una bebida, hasta preparaciones con mayor dificultad como hacer empanadas y colocarlas en el sartén; lo cual, les permite a los mismos empoderarse y ser autónomos con respecto a quehaceres en el hogar. Además, se rescata que familias comparten con los niños y las niñas espacios que se consideran no aptos por el peligro que pueden representar; sin embargo, se evidencia que con la debida orientación de los adultos, las personas menores de edad pueden comprender el cuidado que deben de tener para realizar labores en la cocina. Se observa la anuencia en adultos, en permitir la participación en la autonomía y educar a los niños y a las niñas en labores domésticas compartidas con la familia.

Los padres están llamados a criar y educar a sus hijos, eliminando la subordinación, teniendo en cuenta las opiniones e intereses del niño, buscando lograr la autonomía del sujeto como un ser diferente a sus progenitores. Por tanto, la familia está llamada a promover espacios destinados a lograr dicha autonomía, incrementando las responsabilidades del niño, niña... a medida que va creciendo y haciéndolo participar en su proceso educativo, de acuerdo a la edad en la que se encuentre. (Venegas, 2010, pp. 85-86)

Del mismo modo, se valora otro comentario de las familias: F: “No sé hasta qué punto tratar con una recompensa, porque pienso que ordenar los juguetes es la responsabilidad de él y no por recibir algo a cambio”. Queda en evidencia la existencia de familias que poseen un pensamiento firme en la atribución de deberes para sus hijos e hijas; lo cual es un aspecto favorecedor en la adquisición progresiva de la autonomía de los niños y de las niñas; enfocado en que se apropien y desarrollen paulatinamente dicha capacidad, visualizándola desde lo beneficiosa que es, y no por una recompensa.

No obstante, la tarea de educar y permitir que el niño y la niña participen, es ardua y no siempre es fácil, como puede observarse en los ejemplos del recuadro 35. En el desarrollo de los retos, algunas familias compartían con las investigadoras comentarios como los mencionados anteriormente, mostrando la vivencia real de la estrategia; las investigadoras por su parte brindaban un acompañamiento para orientarles en cómo poder afrontar y mejorar las situaciones, por ejemplo sugiriendo que acordaran una cantidad de juguetes para usar, explicándoles a sus hijos e hijas la razón por la que se iba a tomar esa medida, enfatizando

siempre en el derecho a la participación del niño y la niña en el proceso, en cuanto a que fueran informados y que compartieran la decisión para llegar a un acuerdo mutuo mediante el diálogo.

Recuadro 35

F: Sí, fue un reto, porque siempre le he enseñado desde más pequeño pero cuando no quiere guardar los juguetes cuesta más, saca y saca juguetes cuando ya ve muchos no quiere guardarlos y viene el problema para que los guarde, a veces ya por último me dice que no los quiere, aunque a media semana ya iba medio agarrando el ritmo.

F: Siento que fue un avance porque no los dejó en el suelo y el día jueves recogió juguetes pero no la ropa.

Por tanto, la relación dialógica ha sido parte fundamental en el desarrollo de toda la investigación, ya que además de ser el medio idóneo para promover la participación infantil, ha sido el escenario natural para el acercamiento con los y las participantes, con el ideal de que esta práctica sea interiorizada en las relaciones de adultos-niños y niñas. Un ejemplo de lo anterior es una situación entre una madre y su hija, visto en el recuadro 36. Sobresale la relación dialógica establecida entre la madre y su hija, lo que permite la participación en la expresión de la niña y a su vez, en el intercambio de ideas, donde se refleja la apropiación, sentido autónomo y de responsabilidad por parte de la niña, en realizar dicha tarea, dejando en evidencia también un progreso en la dinámica familiar, a partir de las estrategias de acompañamiento pedagógico con las familias.

Recuadro 36

F: “Qué mala Sofía no me ayudó pero yo soy una niña buena que recoge los juguetes y le ayudo a mamá”. Y yo feliz, al final le expliqué que la amiga no era mala por no ayudarla porque usted muchas veces no guardó juguetes y yo los guardaba, y eso no la hace mala sólo que me hace más trabajo, y durante 3 o 4 veces el mismo día me dijo “vio mamá que recogí sola y usted no me ayudó ahora soy una niña buena”.

Resolución de conflictos en torno a la autonomía del niño y la niña.

En la experiencia pedagógica compartida con los niños y las niñas, se aprecia y se evidencia la progresividad de la autonomía en la resolución de conflictos dentro del aula preescolar. Los niños y las niñas demostraron agilidad al proponer soluciones para el bien común del grupo, siempre y cuando se les cuestione y se les brinden espacios dialógicos que inviten a la reflexión, así como las investigadoras lo llevaron a cabo, y se observa en el recuadro 37. Para contextualizar, surgió el comentario de algunos niños que querían jugar otro juego, durante una estrategia en la que aún faltaban estudiantes por participar, de ahí, el conflicto, donde las investigadoras optaron por hacer una pausa y consultarles a ellos y ellas mismas soluciones ante la situación emergida. En las soluciones dadas, se consideró la opción que más indicaron, al retomar el juego para que todos y todas tuvieran su turno de participar. El quehacer, mediación e intervención del docente, y en este caso de las investigadoras, contribuyeron a orientar al niño y a la niña en la búsqueda de soluciones, experiencia que brindaría conocimiento y empoderamiento para resolver conflictos futuros, donde el educando aprende a través de la participación en la práctica cotidiana.

Recuadro 37

I: Los demás quieren terminar el juego ¿Qué hacemos?

N: Yo sé, una de ustedes se van con ellos y una de ustedes se van con nosotros.

I: ¿Qué hacemos cuando suceden estas cosas?

N: Esperar cuando otros terminen para poder jugar.

N: Hay que esperar que se termine el juego para poder hacer otros.

N: Esperar a los pocos.

N: Tener paciencia.

N: Uno no tiene que jugar a la misma vez.

N: Lo hacemos otro día.

N: ¿Por qué no terminamos de jugar rápido?

I: Cuando hay muchos juegos ¿Qué se puede hacer?

N: Hacer grupos.

Relevante al ejercicio de participación del niño y la niña, las investigadoras se dan a la tarea de indagar con los mismos, cuál juego o actividad les gustaría hacer en la próxima experiencia. Por su parte, los y las estudiantes expresan diversas ideas y juegos para realizar, las investigadoras los confrontan debido al tiempo destinado para las estrategias y por la gran cantidad de ideas arrojadas; como parte de las soluciones, los niños y las niñas proponen llevar a la práctica ejercicios de democracia, para la selección de un juego entre tantos: N: “Levantar

la mano el que quiere jugar la próxima y hacemos votación”. Esta expresión hace alusión al proceso que se desarrolla en el aula preescolar para elegir el tema de estudio, práctica democrática que han interiorizado y se ha vuelto un recurso para llegar a acuerdos comunes en la dinámica de aula. En efecto, esto es benefactor para que las personas menores de edad ejerzan y aprendan en colectivo de su ciudadanía, donde el aula es el espacio moldeador de la democracia (UCR, 2017).

Los niños y las niñas demuestran la capacidad que tienen para solucionar conflictos con sus pares, inclusive sin la ayuda o mediación adulta. Sus ideas o propuestas reflejaron acciones apropiadas para llevar a cabo en el desarrollo de los juegos: N: “Juntamos muchas mesas y todos pasamos ahí”, N: “Podemos traer otra silla porque él quería jugar y yo le dije: puede ponerse aquí”. Estas expresiones surgieron debido a que algunos niños y niñas quisieron pasarse de una estación a otra separándose del subgrupo al que pertenecían, en los juegos de mesa; las estaciones al tener una cantidad específica de sillas, inalcanzaban los campos por estación. La situación abrió paso al compañerismo para que todos pudieran jugar, donde los y las estudiantes buscaron soluciones para evitar exclusiones debido al espacio. La autonomía es vista en este acontecimiento, ya que son ellos y ellas mismas quienes, desde su participación, naturalmente buscan soluciones, las expresan y las llevan a cabo; donde el papel docente radica en posibilitar un espacio de libertad y flexibilidad, en el que la población estudiantil se desenvuelva y se sientan seguros de sí mismos al opinar, validándose su aporte desde el derecho.

Otro ejemplo es cuando los juegos no resultan, debido a que ocurren accidentes, los niños y las niñas expresaron la oportunidad de realizarlo una segunda vez para mejorar su ejecución. En el nuevo turno, después de haber realizado dos veces el juego del Robot, los y las estudiantes expresaron sentirse mejor y felices, gracias a la reorganización; donde estudiantes aportaron durante el espacio de retroalimentación, que debían: N: “Hacerle caso a las reglas”, como directriz reconocida por los niños y las niñas para el orden y armonía en las dinámicas. El hecho de que tengan el espacio para solucionar los conflictos que pueden aparecer en el desarrollo de estrategias, les permite desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo con respecto a su accionar, con la actitud pertinente para poder participar y jugar en las estrategias de manera responsable por sí mismos.

A medida que el niño va evolucionando en sus facultades cognitivas y emocionales, la participación va adquiriendo un sentido más amplio, el sujeto comienza a proponer soluciones para los problemas que se le presentan en el contexto... y la participación pasa de acciones elementales de orden individual, en los primeros años de vida, para convertirse más adelante en un conjunto de acciones complejas de orden colectivo y comunitario... que refleja las necesidades e intereses detectadas por niños, niñas, jóvenes, adultos y adultos mayores... y de quienes surgen las propuestas para el beneficio y solución de conflictos. (Quintero y Gallego, 2016, p. 322)

Se puede evidenciar, dentro de las experiencias realizadas con los niños y las niñas, la capacidad de solucionar conflictos, adicionando que el entorno promocionado así lo permitió. Esto contribuye paulatinamente en la adquisición de competencias en los y las estudiantes, para que puedan posteriormente solucionar conflictos de mayor dificultad y profundización, según la edad y madurez. Demostrándose la capacidad de autonomía progresiva.

También, durante el desarrollo de los juegos surgieron otras soluciones de conflictos por parte de los y las preescolares, que se mencionan a continuación. En la experiencia de juegos de mesa por estaciones, luego de unos minutos de jugar, una niña toma la iniciativa de reunir algunos compañeros y compañeras que deseaban cambiar de juego: La niña expresó que se podían pasar las compañeras que no querían jugar más bingo a jugar 4 en línea, y eso fue lo que se realizó, y las que no quisieron continuar jugando bingo se pasaron a 4 en línea. Se evidencia un acuerdo unánime entre los involucrados en el cambio de estación, viéndose la autonomía y el empoderamiento de la niña al recomendar y ejercer. Otro inconveniente surgió durante el juego de bingo, todos querían cantar el número, una niña propone que sus compañeros y compañeras cantaran un ratito para que todos tuvieran la oportunidad; así, pensando en el bienestar común, proponiendo una acción en torno a la igualdad. Y en el juego del Robot, en el momento en el que debían escoger a la persona que apagara a los robots, ante la disposición de varios niños y niñas por realizar el papel, surgen algunas propuestas y soluciones por parte de los mismos, visto en el recuadro 38. El pensar de los y las estudiantes de modificar la dinámica principal del juego en que no sólo fuera un niño o niña,

Recuadro 38

N: Uno tiene que salir pero hay que elegirlo.

N: Mejor escogemos 3 chicos que quieren.

N: Yo tengo una idea, mejor cuatro.

sino varios, alude a la flexibilidad, empatía y organización que tienen ellos y ellas, cuyo objetivo es incluir a los que desean participar, sin excluir a nadie. Este actuar del estudiantado realmente deja enseñanza para los actores de la educación, donde los y las docentes deben ser capaces de realizar su práctica profesional con ese principio de flexibilidad, atendiendo intereses y necesidades de todos y todas, abriendo espacios de consulta para soluciones que resuelvan conflictos colectivamente.

Otras de las soluciones expresadas por los niños y las niñas, permiten observar que

Recuadro 39

N: El otro día hacemos los demás juegos y hoy sólo uno.

N: Mejor hacemos los tres.

N: Por qué mejor jugamos enano gigante que es menos peligroso y nadie se puede golpear.

N: Pobrecitos los que querían.

también la resolución de conflictos está permeada por el pensamiento racional de ellos y ellas en relación al bien común, evidenciado en el recuadro 39. Se revela una empatía por los demás, en la apertura de no sólo beneficiarse a sí mismo, sino, a sus pares. Por otro lado, una estudiante expresó no conocer acerca de los superhéroes, así que algunos compañeros y compañeras sugirieron ayudar a la niña, como solución al conflicto identificado y se disponen a explicarle: N: “Hay que decirle”, N: “Superman de niña”, N: “Explicarle a ella qué es una superheroína”, N: “Que tiene una capa y peleamos”. Las investigadoras por su parte, elogian la intervención de los niños y de las niñas y ceden la palabra para que puedan llevar a cabo sus ideas propuestas, en consecuencia, la niña logra escoger un superhéroe que capta su atención. Otro ejemplo es cuando una niña le dice a otra que dibuje a los papás con una mascota, esto como sugerencia debido a que la compañera no quería dibujar dinosaurios. En efecto, los niños y las niñas desde su rol activo e iniciativa, son capaces de solucionar inconvenientes suscitados por sí mismos, a partir de su creatividad.

El proceso de participación avanza por buen camino es el hecho de que la responsabilidad comienza a ser compartida por todos los involucrados y deja de recaer únicamente en los coordinadores, cuya figura va teniendo menos presencia o, mejor dicho, va adquiriendo una responsabilidad distinta. (Corona y Morfín, 2001, p. 130)

Ello es lo que se pretende, o se logra con la autonomía progresiva, donde el adulto, ofrece el espacio óptimo para que el niño y la niña puedan solucionar por sí mismos diversas

dificultades, sin la necesidad constante de intervención adulta. Conforme se adquiere progresivamente dicha destreza, se promueve un ambiente participativo, inclusive de seguridad y confianza mutua entre el adulto y el niño, fortaleciendo la relación en miras hacia un vínculo independiente y sólido, necesario para el buen desenvolvimiento en la sociedad.

Por otra parte, las docentes participantes hacen alusión a la concepción de la resolución de conflictos dentro del aula preescolar, observada en el recuadro 40. Ellas interponen como aspecto a considerar, la escucha para la efectiva solución, además, clarificando el aprendizaje y la aptitud esencial de los y las estudiantes de resolver situaciones por sí mismos. También expresan: D: “La importancia del habla y de la escucha, si es un grupo que de verdad sabe escuchar; no es una tarea fácil”, D: “Sin imponer, es buscar la mejor solución para todos, porque a veces uno tiene que ceder, el interés común es el que prevalece, no mi interés, que a veces por eso cuesta resolver conflictos porque prevalece mi interés ante la situación”, D: “Sí porque cada quien defiende su puesto y no lo quiere echar abajo”. La expresión y la escucha como medios favorables para generar un ambiente educativo que favorezca la solución de cualquier inconveniente originado. No es tarea fácil, pues existen muchas opiniones por parte de la población estudiantil, donde se puede creer que la resolución puede generar más problemas; sin embargo, como se demostró anteriormente con los ejemplos de los niños y de las niñas participantes, ellos y ellas tienen la capacidad empática para resolver, una aptitud racional crítica y reflexiva, si se apropian de la experiencia de aprendizaje se empoderan para solucionar inconvenientes por sí mismos, si es necesario. Además, su previo conocimiento designa procesos democráticos para la resolución de conflictos en plena ciudadanía. Lo anterior se cumple sólo ofreciéndoles el espacio de preguntas, de reflexión; donde los y las docentes deben de ser capaces también de verse a sí mismos en ese proceso, poniéndose en el lugar del estudiantado (Sanjurjo, 2005), y esto, se aprende mediante la praxis diaria, mediante la convivencia.

Recuadro 40

D: Ponerse de acuerdo, escuchar, escuchar las inquietudes y necesidades.

D: También ellos tienen que aprender a escuchar y resolver juntos una situación.

Autonomía progresiva desde la toma de decisiones del niño y la niña.

“Nadie es autónomo primero para después decidir. La autonomía se va construyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas” (Freire, 2005, p. 103). En el desarrollo de la experiencia pedagógica, los niños y las niñas comienzan a tomar decisiones desde sencillos espacios y momentos. Dentro del aula preescolar cuando se construyen las reglas en conjunto, se les presentaron una serie de colores para firmar las reglas, quedando a criterio de cada participante escoger entre dos pinturas, y también si deseaban usar el dedo o un pincel. Otra experiencia donde los y las estudiantes tuvieron la libertad de escoger fue en la elaboración del traje de superhéroe o heroína: I: “Comiencen a hacer sus trajes”, N: “¿Lo puedo hacer con esto?”, I: “Con lo que ustedes quieran, ustedes escogen”. La toma de decisiones en esta experiencia fue de principio a fin, ya que como se evidencia en el ejemplo, tenían la libertad para crear los trajes de superhéroe, escogiendo el personaje, material, colores, texturas, entre otras decisiones relevantes para su creación; esto en virtud del gusto, intención e interés de cada uno y una.

Otro ejemplo es el siguiente: I: “¿Quién quiere cambiar?”, N: “Yo no”, N: “Yo”, N: “Yo quiero cambiar”. Se posibilita, desde la experiencia, no obligar ni imponer al niño y a la niña a una decisión tomada por el adulto sin una consulta previa, ante la necesidad en la estrategia de cambiarse para hacer los 5 grupos necesarios para el juego en las estaciones, con la apertura de la libertad de decisión; lo cual, también demuestra la habilidad de organización infantil por parte de la población, en términos de flexibilidad para realizar efectivamente la actividad.

A medida que se desarrollaban las estrategias pedagógicas, los niños y las niñas fueron tomando decisiones en la elección de los juegos, para desarrollar en conjunto con las investigadoras, propiciándose así, momentos de votación personal de cada estudiante por el juego de su interés, donde los nombres de los juegos expresados por los y las participantes eran escritos en la pizarra. Cabe destacar que hubo dos formas de realizar las votaciones, la primera consistía en que cada estudiante debía levantar la mano cuando se mencionaba el juego de su interés, así se contabilizaban los votos y se colocaba el número correspondiente en la pizarra; mientras que la otra manera, ocurre cuando las investigadoras preguntaban a cada estudiante por el juego de su interés, de igual forma se contabilizan al final los votos; y el juego que tenía mayor cantidad de votos era el ganador. Se engloba la importancia de construir un ambiente democrático, considerando la condición de los niños y de las niñas de ser ciudadanos y

ciudadanas, en el que se provean experiencias de esta índole, cuya finalidad sea que se consolide esta práctica, en concordancia con la progresividad de su autonomía. Además, se anota que el ejercicio de la votación surgió de los mismos niños y niñas, por tanto, se impulsó su validación, observándose la aptitud de ellos y ellas ante esta capacidad y como sujetos activos de su derecho.

Se resalta así la importancia de una autonomía progresiva, pues de esto depende, en gran parte, que los niños, niñas... sean capaces de tomar decisiones y de asimilar responsabilidades, las cuales varían de acuerdo con edad, madurez, procesos cognitivos. Esto, desde luego, con la colaboración de familiares, docentes y cuidadores, capaces de propiciar dicha autonomía, concibiéndolos como sujeto de derechos. (UCR y UNICEF, 2015, p. 144)

En el contexto familiar y como parte de la experiencia pedagógica, los niños y las niñas comienzan a tomar decisiones desde tareas para el cuidado personal: N: “Yo cuando me baño elijo mi ropa y cuando llego a la casa elijo mi ropa”. Por otra parte, algunas de las madres se muestran inconformes con los atuendos escogidos por los niños y las niñas; sin embargo, respetan la decisión tomada ya que el objetivo del reto radica en darles la libertad de elección: F: “No me gusta esa blusa pero a ella sí”. Además del respeto por las elecciones personales de sus hijos e hijas, se complacen en ver el sentido de satisfacción que les genera a los niños y a las niñas participar en dichos momentos: F: “Con este reto descubrimos que tiene una ropa favorita y aunque parezca una payasita, ella se siente feliz con su ropa, disfruta el andar con algo que realmente le gusta mucho”. Este sentir se acrecienta debido a la autonomía que se les concede a los niños y a las niñas, desde pequeñas acciones propias que deben de realizar con independencia; demostrando la significación para sus vidas. En relevancia, el papel del adulto con respecto a su disposición y apertura en cuanto al espacio brindado a sus hijos e hijas, puesto que la esencia del reto promovido objetivó la sensibilización de la familia.

En otro de los retos, los niños y las niñas debían poner su lugar en la mesa, uno de los niños le expresó a su madre: F: ““Hoy quiero comer elegante”, lo elegante era que quería comer con dos cubiertos”. Ante la propuesta del niño, la madre cede de igual manera que en el caso anterior, validando y respetando la decisión tomada por su hijo; debido a que la madre expresó a las investigadoras que ella a su hijo lo hacía comer con cuchara. En otras ocasiones, las familias

les presentan opciones para contribuir con las tareas del hogar, donde los niños y las niñas pueden escoger la que sea de su mayor interés: F: “Siempre que cocinamos galletas o panqueques, le pido ayuda, y él elige lavar todo”. Estas acciones, por mucho, potencian la ganancia de la autonomía, dado que sus familias crean en ellos y ellas esquemas que dictan que su opinión y su decisión, en términos de hechos, son importantes, relevantes y verdaderamente considerados, impulsándolos así a continuar con su adquisición y afianzamiento.

Gradualmente el ser humano va adquiriendo mayor responsabilidad en las decisiones que tienen que ver con su vida y con la de los seres que lo rodea. Desde esta mirada los procesos de participación se convierten... y se complementan con el acompañamiento de los maestros y adultos significativos... hacerlos sentir que son parte es un punto fundamental para que ellos se sientan seguros y firmes a la hora de tomar decisiones. (Hart citado por Quintero y Gallego, 2016, p. 314)

Algunas de las familias, además de apoyar los retos en torno a la adquisición de la autonomía progresiva, opinan acerca de la importancia de compartir la toma de decisiones con sus hijos e hijas en el hogar: F: “Sí es importante que tomen decisiones, y con la ropa ellos ven tanto, que no saben ni qué hacer con todo lo que quieren, pero al final tienen que elegir con lo que mejor se sienten”. Se alude a que este proceso es paulatino, que el proceso de toma de decisión comienza desde pequeños conflictos cognitivos, en los que se debe buscar una salida para avanzar o bien, una buena opción. Por tanto, el acompañamiento y motivación adulta se convierte en una guía importante, permitiendo al niño y a la niña que por sí solos decidan, para que así desarrollen su potencial de elección, haciéndoles sentir seguros y cómodos. También las familias aluden a que: F: “Ellos son parte de la familia y deben ser parte también en decisiones”. Este pensamiento remite a una familia donde el estilo de organización y crianza es de tipo democrático, en la cual todos los miembros de la familia tienen derecho a emitir su opinión y que ésta sea valorada, sin prejuicios; siendo incluidas las personas menores de edad en las decisiones del núcleo familiar (Castro et. al, 2009). Una caracterización así, pretende ejercer la validación del derecho a la participación infantil, y por ende la autonomía, desde un ambiente democrático, esencial para llevar a cabo lo anterior.

Ahora bien, las docentes participantes comparten su pensamiento acerca de estos espacios democráticos, desde la importancia de compartir la toma de decisiones entre estudiantes y el personal docente para poder crear un ambiente democrático en el contexto educativo, indicando lo siguiente en el recuadro 41. Aluden a que primeramente es considerar el interés del niño y de la niña para la toma de decisiones dentro del aula. Sin embargo, tener presente límites necesarios para el orden y llegar a un acuerdo, anotando que éstos deben ser informados a los niños y a las niñas, y así, ellos y ellas con mayor comprensión decidan, porque efectivamente existen situaciones que no son apropiadas, donde sobresale el interés superior del niño y la niña. Para esto, Corona y Morfín (2001, p. 19), explicitan la necesidad de ello:

Recuadro 41

D: Partir del interés y deseo del niño, pero siempre y cuando uno sabe que tiene que poner límites, pero explicarle al niño por qué no por qué sí.

D: Por qué son esos límites también.

D: Es estructurar, en todo tiene que haber una estructura, un orden, sino el niño pequeño no puede decidir cosas, él quisiera hacer muchas cosas pero no todo es conveniente.

Una convivencia democrática... sólo es posible si se desarrollan ciertas habilidades que no se dan de manera natural, sino que deben ser aprendidas y, en consecuencia, enseñadas. La única manera de aprender habilidades y actitudes es poniéndolas en práctica. Entre más se practica, más hábil se es. Por eso en la democracia no nada más es posible, sino necesario participar.

Al mismo tiempo, ellas expresan que una contradicción de la democracia es imponer. Entonces, la toma de decisión debe ser libre, por tanto, el imponer por parte de los adultos revela un obstáculo en la autonomía del niño y la niña con respecto a la toma de decisiones. Claramente ésta se inhibe por la imposición a la niñez, donde contrariamente el papel del adulto debe de reforzar la independencia y la responsabilidad de las personas menores de edad. Se sugiere que esta habilidad para la vida se promueva en todo espacio, considerando su esencialidad para el desarrollo integral infantil.

La ayuda adulta necesaria para la progresividad de la autonomía.

Inicialmente, las familias ponen en manifiesto experiencias y ejemplificaciones de la ayuda y guía adulta con sus hijos e hijas, siendo estas necesarias para que los niños y las niñas potencien su autonomía progresiva; las cuales, se muestran en el recuadro 42. Se observan alcances, donde los niños y las niñas se familiarizan con las tareas domésticas porque sus familias los han guiado y motivado a realizarlo desde edades tempranas, por ello su interiorización y práctica; dando a conocer que el abordaje de la participación infantil en el contexto familiar, en algunos casos, comienza desde los primeros años de vida. Resulta un pilar fundamental para dicha capacidad, el andamiaje provisto por la familia. “En efecto, es preciso que los padres entreguen las herramientas necesarias para realizar labores, en principio simples, como hacer sus tareas o vestirse, para posteriormente llegar a tomar decisiones más complicadas sobre aspectos importantes de sus vidas” (Venegas, 2010, p. 54)

Recuadro 42

F: Ambos retos, tanto el de escoger su ropa como el de colaborar con la ropa sucia y juguetes, es algo que he venido trabajando con mi hija desde hace tiempo.

F: Recoge la ropa desde que tenía 1 año, le fui poniendo a hacer esas tareas, cuando empezamos fue difícil porque estaba muy pequeño y lo veía aburrido pero ya ahora él realiza sin quejarse, ya se acostumbró.

F: Desde que estaba más pequeña, le enseñé a doblar la ropa sucia y llevarla a la lavadora, igual con los juguetes.

Recuadro 43

F: A él le gusta escoger lo que se va a poner, en algunas ocasiones lo dejo y en otras yo como la mamá que soy, escojo por él su ropa y todo pues que sea para el bien de él.

F: Al irle enseñando qué podía y qué no, ha aprendido a través de cada mudada.

F: El acuerdo que llegamos fue no todo lo que quiera se debe tener, primeramente cumplir con sus obligaciones que son estudiar, recoger sus juguetes, ayudar en la casa, levantar su ropa sucia.

Otras ejemplificaciones para nutrir lo anterior, se encuentran en el recuadro 43. Se pueden observar los ejemplos en forma de mandato rígido y autoritario, pero cabe mencionar que esto no se puede satanizar ni tampoco pasarlo desapercibido. Lo importante viene a ser que los adultos encuentren un equilibrio en el papel de facilitadores y de orientadores de experiencias participativas para sus hijos e hijas en torno a una participación activa, que es parte fundamental para el progreso autónomo del niño y la niña, donde se privilegie en el hogar la constancia del diálogo asertivo y el estilo

de crianza democrático.

Del mismo modo, se evidencia que para el favorecimiento de la autonomía progresiva en los niños y en las niñas, es necesario que los adultos provean materiales o adecuaciones que posibiliten su potenciación: F: “A la hora de escoger los utensilios, como el mueble está muy alto le ponía varios a su alcance para que escogiera”. Y algunos niños y niñas mencionan: N: “Hay que usar una banca para subirse”. Esto refiere a la importancia que el ambiente, donde esté inmerso un niño o una niña, sea adaptado a sus características desarrollistas, es decir, que éste le permita realizar acciones independientemente, contemplando la etapa del desarrollo. Por el contrario, si esto no se promueve, se impediría la realización de tareas, o bien, de intereses de la población infantil: N: “Es que yo no me aguanto la casa de legos” expresa un niño, inclusive, pudiéndole imposibilitar el juego y que constantemente solicite ayuda al adulto responsable, lo cual, sugiere que se organice el material de mejor forma, que sea apto y manipulable para la edad de los niños y de las niñas.

Al hablar de autonomía o bien, de que el niño y la niña adquiriera independencia del adulto en la realización de ciertas tareas, refiere a que desde el inicio de la primera infancia puedan desarrollar paulatinamente actitudes, aptitudes y habilidades que necesitan para poder confrontar el día a día, por medio de oportunidades participativas que se les brinden y tengan los niños y las niñas para ser y hacer. El ideal es que no precisen de la ayuda adulta en todo momento, sino, como se evidencia en los ejemplos anteriores, que mediante el andamiaje, los mismos vayan adquiriendo la autonomía en concordancia con la madurez que brinda la etapa del desarrollo en la que se encuentran. En relación a esto, Venegas (2010) menciona que:

No adjudica a los menores de edad la autonomía absoluta necesaria para ejercer derechos y obligaciones, pues se trata de individuos dependientes de otros sujetos... No obstante... actualmente se entiende que ser niño, no es ser menos adulto, la niñez no es una etapa de preparación para la vida adulta. La infancia y la adolescencia son formas de ser persona y que tienen igual valor que cualquier otra etapa de la vida. En este sentido, podemos sostener que la infancia es concebida como una época de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía, personal, social. (pp. 48-49)

El papel que les concierne a las personas adultas para el desarrollo progresivo de la autonomía del niño y la niña, se infiere como orientadores y guías de este proceso, puesto que

para esta premisa es fundamental. Desde las expresiones de los niños y de las niñas se puede evidenciar cómo sus familias ejercen esta orientación: N: “Es que cuando yo saco poquitas cosas sí lo recojo, pero si saco un montón de cosas yo llevo una parte y mi mamá la otra”. Algunas familias se muestran solidarias con sus hijos e hijas y les colaboran en el acomodo de los juguetes. Sin embargo, otras familias, les dicen a los niños y a las niñas que tienen que recoger los juguetes o la ropa, logrando percibir que les atribuyen la responsabilidad de recoger los juguetes y la ropa a los mismos niños y niñas quienes los utilizaron y son los responsables primarios: F: “Esta vez dejé la ropa en el suelo y esperé que ella llegara y le dije ¿Esa ropa se ve bonita ahí? E inmediatamente la recogió”. Lo anterior producto del trabajo realizado con las familias en el cumplimiento de los retos, ya que antes esta madre recogía lo usado por su hija, recalándose el cambio de actitud de la madre, al aprender que dichas responsabilidades deben ser delegadas, beneficiando el desarrollo autónomo de su hija.

Con respecto a la ayuda de las docentes en el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes, fue en torno al uso del servicio sanitario. Uno de los grupos participantes, tienen la ventaja de tener el baño dentro del aula, al contrario del otro grupo, que el baño se encuentra afuera. La ayuda y la enseñanza por una de las docentes, ha generado que los y las estudiantes lo utilicen con libertad para hacer sus necesidades, evitando la interrupción durante la jornada; mientras que en el otro grupo esta situación es recurrente. Por lo que la importancia del papel docente radica en enseñarle al estudiantado, mediante la confianza y autonomía promovida, la posibilidad natural de hacer sus necesidades fisiológicas. También la infraestructura de las aulas preescolares aduce y colabora con la autonomía del niño y la niña, en cuanto a su libertad conferida.

Finalmente, se valoran dos comentarios por ambas docentes participantes: D: “Yo diría que es una libertad dirigida, no libertinaje”, D: “Que sea guiado, como las uvas, la uva es una enredadera, la uva necesita guías, si usted le pone guías a la uva nace frondosa y fuerte, si usted no le pone guía no crece, no da frutos”. Esto adjudica completamente la importancia y el beneficio que genera la ayuda adulta en la vida de los niños y de las niñas. Además de hacer un equilibrio en lo promovido para ellos y ellas, para su mejor desenvolvimiento en los distintos entornos. De ahí, que el papel del adulto sea considerado de suma relevancia en la vida de las personas menores de edad, debido a su influencia positiva para el desarrollo de la autonomía progresiva en la niñez.

Beneficios de la autonomía progresiva.

En el desarrollo de esta investigación, se lograron detectar expresiones por parte de los adultos participantes que aluden a los beneficios obtenidos de la progresividad de la autonomía en los niños y en las niñas. Los hallazgos que suscitan son gracias a la estrategia de los retos desarrollados con las familias, los cuales, demostraron la pertinencia de su aplicación, esto, para que sean promovidas tales prácticas participativas en otros contextos. Las familias mencionaron que al haber desarrollado los retos, aquellos relacionados a la autonomía, generaron en sus hijos e hijas actitudes y aptitudes necesarias para la vida diaria, evidenciado en los comentarios del recuadro 44. Las expresiones refieren, en primera instancia, a la importancia de la perseverancia en la cotidianidad desde la práctica de este ejercicio de la participación infantil, donde los niños y las niñas adquieren confianza y seguridad en sí mismos. Otro de los beneficios, es que los adultos, de cierto modo, se despreocupan de tareas que ahora los niños y las niñas realizan sin su ayuda; evidenciando progresos importantes de independencia en la vida del niño y la niña, debido a la libertad que les fue otorgada.

Recuadro 44

F: Ese plus de responsabilidad es algo que le brinda seguridad y confianza a mi hija, además de que es algo que si se tiene constancia, se vuelve costumbre.

F: Ya no me preocupo por cómo se va vistiendo, porque ya ha aprendido a combinar.

F: Él es muy independiente, en muchas cosas él me ayuda en casa.

F: Este reto le gustó mucho a mi hijo, lo motivó a intentar ponerse prendas que generalmente me dice a mí que se las ponga, además, no tuve que andar detrás de él para que se mudara sino que elegía la ropa y se la ponía solito.

La independencia también se evidencia en el último comentario, una de las madres expresó que su hijo se motivó gracias al reto que se les propuso, donde el niño lo convirtió en un reto personal con el incentivo de lograrlo, produciendo posiblemente gran satisfacción propia, más, cuando se alcanza una meta con méritos autosuficientes. Por el cual, la consecuencia positiva de este acontecimiento, radicó en el mejoramiento de la dinámica familiar en torno a la práctica de la autonomía dentro del hogar.

Barreras de la autonomía progresiva.

Otro asunto que no se puede pasar por alto, es cómo influyen los factores externos al niño y la niña, en la adquisición de su autonomía. Se han descubierto barreras que impiden su

favorecimiento en los contextos participantes de esta investigación. Primeramente, los niños y las niñas expresan la necesidad de participar en el cuidado de su imagen personal desde el hogar, pero existe un impedimento por parte del adulto, sea por normas estandarizadas, observándose en las expresiones del recuadro 45. Dejar a los niños y a las niñas escoger su propia ropa, es dejarlos elegir su propia imagen; que se expresen desde tareas tan cotidianas y de cuidado personal como lo es elegir su ropa diariamente, así, poco a poco

Recuadro 45

N: Es que mi mamá cuando yo elijo una ropa que si combina o que más o menos combina, mi mamá me dice igual no no, pero no (en tono fuerte).

N: Sí es que yo voy intentando, así pareciendo ropa de mi mamá, y mi mamá dice no y no, es que yo quiero aprender cuando sea grande a elegir mi ropa sola, pero mi mamá me dice que no.

se harán responsables de su cuerpo y de su cuidado. No obstante, queda en evidencia el dominio que ejercen algunos adultos sobre sus hijos e hijas, donde ellos deciden por el niño y la niña, resistiéndose en la apertura de que realicen tareas por sí mismos, lo cual solicitan y añoran. Es latente el desequilibrio entre el cuidado y la atención que les concierne a las familias con los niños y las niñas, convirtiéndolo en una sobreprotección hacia los mismos, cayendo en un autoritarismo que reprime el sentido de responsabilidad e independencia de la población infantil.

Cada vez que se le limita la libertad, se transforma en un ser meramente ajustado o acomodado. Es por eso por lo que, minimizado y cercenado, acomodado a lo que se le imponga sin el derecho a discutir, el hombre sacrifica inmediatamente su capacidad creadora. (Freire, 2011, p. 34)

También, sobresale que las capacidades para realizar tareas cotidianas les son limitadas a los niños y las niñas, visto en el recuadro 46. La presencia del control y acaparamiento en ocasiones de las familias, definitivamente contribuye a crear niños y niñas dependientes del adulto. Puede que ocurra porque los padres y las madres no se han encargado de clarificar y establecer tareas con sus hijos e hijas en las que realmente participen, como lo es recoger las pertenencias propias de cada uno. Por tanto, la necesidad de ceder responsabilidades a los niños y a las niñas, cuyo objetivo es formar personas competentes, responsables, autónomas, críticas,

sin lugar a dudas, ejerciendo su participación infantil desde los primeros niveles, para posteriormente alcanzar los máximos.

Recuadro 46

I: ¿Usted recoge sus juguetes?

N: A mí me los recogen.

N: Mi mamá a veces me deja escoger la ropa.

I: ¿A veces?

N: A mí también algunas veces.

N: A mí no me dejan lavar los platos.

N: Yo antes lavaba los platos, pero ahora lo lava mi tía.

N: A veces.

La familia, por su parte, constata lo expresado por los niños y las niñas: F: “Viernes escogió muy bien la ropa, sólo que los zapatos fue un desastre y reconozco que no dejé que llevara los que ella se puso de primero”, F: “Domingo mamá ayudó con la blusa, la idea es que ella siempre lo haga sola, pero ahora sacando cuentas le ayudé dos días”, F: “A él sólo con cuchara lo hago comer” y algunas veces las familias dejan que sus hijos e hijas escojan la ropa, esto a partir de las respuestas recabadas. Nuevamente se evidencia un control sobre los niños y las niñas que impiden u obstaculizan su participación en tareas cotidianas y personales de ellos y ellas; se indica la necesidad de ceder el compromiso y el protagonismo a quienes realmente les corresponde. Ante estas expresiones de las familias participantes, las investigadoras en su papel de acompañamiento, motivaron y orientaron a los adultos a que sus prácticas fueran oportunas con el derecho a la participación infantil, como recordatorio que en esas tareas a los niños y las niñas les concierne un papel activo, con la intención de favorecer su autonomía.

Uno de los aspectos que crea dificultades en la aplicación práctica o el ejercicio del derecho a la participación, es la afirmación de una realidad incontrovertible, vale decir, que el niño es un ser humano en desarrollo. Esto que debiera precisamente constituir un factor decisivo para su desarrollo como ser participante, suele producir un efecto perverso, el de justificar restricciones, basados precisamente en su condición de crecimiento y proceso de maduración. (Castro et al., 2009, p. 148)

Lo anterior, se ejemplifica también cuando una de las madres participantes manifiesta que ella le enseñó a combinar a su hija porque antes parecía caja fuerte, mientras que ahora “ya sabe vestirse bien”, pero entretanto cuando algo “no combina” le indica que se lo quite y no le permite llevarlo así. Definitivamente, los adultos necesitan redefinir su papel a ser promotores del desarrollo integral de sus hijos e hijas, no obstaculizarlo con criterios autoritarios, demandantes y tradicionales, sino más bien, abogar por una crianza democrática, porque el niño y la niña en su interés, aspiran a la adquisición de su independencia.

Otra barrera detectada, para que la familia provea en el hogar experiencias de autonomía en sus hijos e hijas de manera progresiva, es el factor tiempo y el factor laboral: F: “A veces se nos complica porque en casa tenemos un negocio de comida entonces a veces no se puede”, F: “Se hace sólo fin de semana y bajo supervisión”. Igualmente la no constancia en la educación en torno a la autonomía desde pequeños, convierte, en ocasiones, que al promover esos espacios sean momentos agobiantes, como se puede observar en el recuadro 47. Se destaca la importancia de que la familia tenga la ayuda constante de profesionales en primera infancia, que les brinden herramientas que puedan implementar para promover la participación infantil en la dinámica de hogar; papel que con gran pertinencia también le corresponde al personal docente, como lo realizaron las investigadoras con las familias, un acompañamiento que también buscaba orientar y colaborar en las necesidades de la dinámica familiar en torno a la autonomía progresiva de los niños y de las niñas y por ende, la participación infantil. “En esta tarea el Estado tiene el deber de apoyar a los padres en el cumplimiento de este rol, y por otro lado, el de garantizar a los niños que su crianza y educación se dirija hacia el logro de su autonomía” (Venegas, 2010, p. 86).

Recuadro 47

F: Él no lo hacía por voluntad propia, sino que había que recordárselo e insistir un poco.

F: Al final saca tantos juguetes que según ella se cansa y terminaba yo guardando.

F: Con el tema de los juguetes sí me ha costado mucho desde siempre, intento decirle que ordenemos juntos que cumplamos el reto, eso ayudó un poco.

La pasividad del adulto con respecto a la promoción de la autonomía de los niños y de las niñas en el hogar, es visualizada como una barrera: F: “Se baña solo cuando lo pide”. Ese actuar pasivo, pudiese repercutir negativamente en el niño por la subestimación de sus capacidades, por lo que se hace necesario que el adulto motive al niño y a la niña a realizar labores de forma autónoma, no sólo esperando que ellos lo indiquen, sino, inspirarles a ser

independientes, como labor importante del núcleo familiar en el desarrollo de los niños y de las niñas. Asimismo, las docentes aluden a posibles razones por las que familias no están contribuyendo adecuadamente al desarrollo integral de la niñez: D: “Hay madres sobreprotectoras que ellos no pueden ni levantar esto”, D: “A veces es indiferencia, a veces es ignorancia por lo cual una familia no está orientando bien a sus niños”. Lo cual, reitera la pertinencia del acompañamiento profesional a las familias y su interés por aprender a cómo educar a su hijo o hija en el despliegue de potencialidades del desarrollo.

Ahora bien, con respecto a lo detectado en el aula preescolar y las expresiones de las docentes, se remite a barreras para la autonomía dentro del contexto educativo donde se desarrolla la investigación. En el caso de una docente, en su abordaje de una situación en el aula

Recuadro 48

D: Yo cuando estoy con ella yo trato de andar detrás de ella ahí juntando y recogiendo los regueros, a veces le digo que lo recoja, pero otras veces yo la veo que se puede exaltar y no quiero provocarla a esas crisis, cuando son pinturas yo tengo miedo con ella.

con una niña que tiene una diversidad funcional cognitiva, autismo, su accionar hace que se suprima la autonomía de la niña, por el asistencialismo ofrecido de manera constante, visto en el comentario del recuadro 48. Otro ejemplo es mediante la observación participante: parte de la rutina diaria contempla que los y las estudiantes coloquen el bolso en el respectivo casillero de cada uno y una apenas entran al aula, en repetidas ocasiones el bolso de la misma niña se encuentra en el suelo o bien, en el

escritorio de la maestra; una de las investigadoras le preguntó en una ocasión y ella respondió: D: “El bolso es de V. la chiquita con autismo y como ella es así; pero ahora yo se lo pongo en el casillero”. Indiscutiblemente se perjudica, por esta razón, el derecho a la participación infantil y su principio de autonomía progresiva. Es inquietante el hallazgo donde el derecho de los niños y las niñas puede estar condicionado a sus cualidades y subestimaciones ante éstas. “El asistencialismo, al contrario, es una forma de acción que roba al hombre condiciones para el logro de una de las necesidades fundamentales de su alma: la responsabilidad” (Freire, 2011, p. 51). Por tanto, es de suma importancia la capacitación docente cuando dentro del aula hay un niño o niña con una diversidad funcional, sea por prescripción de la institución o bien, por motivación personal para el desarrollo profesional, considerando la adecuación de la rutina o de las estrategias, y sobre todo el quehacer del docente; así mejorando la calidad educativa para la población estudiantil en cuanto al ejercicio de los derechos de ellos y ellas.

Otro de los descubrimientos, es la falta de estrategias llamativas y significativas de las docentes, para lograr que los y las estudiantes interioricen aspectos de carácter rutinario dentro de la dinámica del aula preescolar. Por lo que acciones básicas como entrar al aula, sacar el cuaderno, ponerlo en el escritorio, poner el bolso en el mueble y sentarse, no lo conciben, quedándose de pie junto a la puerta, como es el caso específico de unos estudiantes; por ende, la autonomía del niño y la niña dentro de la rutina preescolar se ve cohibida, dado que las docentes evidencian solamente decir y repetir las indicaciones, sin considerar que existen estudiantes que requieren de estrategias diversas para la comprensión y el dominio de estas acciones, las cuales pueden ser mejor entendidas con el uso de pictogramas, por ejemplo. Así, logrando que el o la estudiante las realice por sí mismos, favoreciendo la progresividad en su autonomía.

Se han encontrado distintas situaciones en el aula preescolar, donde el accionar docente perjudica el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes, éstas recolectadas por la técnica de la observación participante. Este principio se observa poco considerado dentro de las experiencias de aprendizaje para su potenciación. Primero: Los niños y las niñas después de realizar dibujos sobre el tema de estudio, éstos se deben guardar, pero los fólderes de cada estudiante se encuentran lejos de su alcance, por lo que la docente los recoge y los guarda; los y las estudiantes no tienen la posibilidad de realizarlo por sí mismos, tomando en cuenta que son sus creaciones las que están allí; esto por temor de la docente de que dañen los demás contenidos o destinen mucho tiempo en la tarea. Segundo: La docente lleva un rompecabezas con dimensiones grandes y alusivo al tema seleccionado, ella reparte una pieza a cada uno y comienza a preguntar D: “¿Quién tiene una pieza que se parece al suelo?”, pero ella misma la selecciona, la toma y arma el rompecabezas; imposibilitando que los niños y las niñas se acerquen por temor a que dañen el material, ni que éste se arme de manera colectiva, produciendo una experiencia con poca significatividad y diversidad de aprendizajes. Tercero: Para la fiesta de fin de año de los niños y de las niñas, una docente pide a una investigadora colaborar con varias tareas, entre ellas el armar bolsitas y luego el repartir la alimentación, en esta última una niña quiso colaborarle a la investigadora, al observarlo necesario; la docente le ordenó que se fuera a sentar, cortando la iniciativa de la estudiante en su sentido de cooperación, sin considerar la posibilidad de incluirla también a colaborar en dicha tarea. Y cuarto: En la fiesta de la alegría del otro grupo de niños y niñas, también la docente le pidió colaborar a la

investigadora que los acompañaba, para rellenar y repartir las bolsitas al final de la jornada, cuando un niño se levantó a ayudarlo, en varias ocasiones la docente le solicitó con un tono de voz fuerte que se sentara en el círculo, el niño lo hacía, pero volvía a levantarse a colaborar debido a que se percataba de la gran tarea, hasta el punto que le dijo a la investigadora N: “¿Qué hago? La profe me está regañando”, en ese momento la investigadora le indicó a la docente la ayuda que estaba brindando el niño, así, él pudo continuar con su interés cooperador.

En resumen, y sin universalizar, se observa, que tanto las familias como las docentes, se atribuyen tareas que muchas veces no les corresponde, ya sea por factores de tiempo o por temor de cómo lo lleven a cabo los niños y las niñas, subestimando sus capacidades, las cuales sólo afloran con la práctica de las mismas, prueba y error, por medio de la participación, esto, como parte del aprendizaje. Se procuró que por medio de las estrategias pedagógicas desarrolladas con los adultos, las docentes y familias visualizaran que el desarrollo de la autonomía en los niños y en las niñas puede aligerar las “cargas o tareas adultas”.

Además, otra revelación es la obstrucción que puede sufrir el sentido de pertenencia de la población infantil en los contextos inmediatos, de lo contrario, se favorece mediante la responsabilidad que adquieren con sus pertenencias, en tanto de cuidarlas y guardarlas, sean juguetes, prendas, bolsos, creaciones gráfico plásticas, en colaboración con la dinámica de sus ambientes. Y con todo esto, la misma población preescolar manifiesta su interés y deseo por el desarrollo de su autonomía progresiva en las diversas situaciones que ellos y ellas, con su capacidad y criterio racional, sugieren realizar y cooperar desde sus posibilidades y competencias.

D) Escucha atenta

La tercera categoría de análisis de la investigación corresponde a la escucha atenta. Primeramente, se delimitan los momentos y espacios donde es promovida por los y las participantes del estudio, seguida su importancia, expresiones de escucha atenta y las barreras halladas. De ahí, el conocimiento de cómo es abordada en torno a su cumplimiento como derecho que es y parte fundamental también del derecho a la participación infantil.

Momentos y espacios de la escucha atenta.

Para los niños y las niñas dentro del aula preescolar este derecho está presente en los siguientes escenarios, visto en las expresiones del recuadro 49. Algunos de los y las estudiantes también dicen que la maestra sí los escucha y en todo momento. Se demuestra que las docentes, a partir de la percepción de los niños y de las niñas, tienen el deber de escucharles cuando ocurren conflictos entre pares, aducen a que les escucha cuando son trabajos que requieren exponer o cuando lo amerita el espacio. Además, surge la escucha atenta entre pares en la conversación social, donde se denota la solicitud de la docente para el tono de voz bajo que deben usar.

Recuadro 49

N: Cuando uno pelea con nosotros le tenemos que decir a la niña porque nosotros no podemos dejar que no le digamos a la niña, sólo la niña nos tiene que escuchar.

N: En el comedor.

N: Nos escucha en exposiciones.

N: Cuando la maestra está escribiendo en los cuadernos, nosotros sí podemos hablar pero bajito.

N: Cuando hacemos una exposición con teacher siempre la maestra nos escucha y nos da un excelente cuando hicimos una rima, una canción, nuestro nombre, los trabajos, las tareas.

También los y las estudiantes expresan que en sus hogares el momento de escucha atenta es habitual para sus vidas: N: “Mi mamá siempre me escucha”, N: “A mí me escuchan”, N: “A mí me ponen un montón de atención”, N: “Mi papá nunca usa el celular”, N: “Mi mamá sí lo tiene que usar porque son cosas importantes”. Se demuestra la toma de conciencia del niño y la niña en torno a su participación (Freire, 2011), al reconocer que en ocasiones sus progenitores requieren instantes con el uso de sus teléfonos celulares, pero esto, para algunos, no impide el sentirse escuchados y debidamente atendidos, como parte de la necesidad y el ejercicio de su derecho. “La capacidad de escuchar la voz de los niños y las niñas de primera infancia es un componente esencial para la garantía del derecho a la participación” (Forero y Ossa, 2015, p. 6).

Por otro lado, algunos preescolares expresan que en ocasiones no les gusta ser escuchados cuando están con alguien jugando o interactuando, aludiendo al requerimiento de su privacidad en algunos momentos. Esto puede verse referido en el Código de la Niñez y Adolescencia, en el que su artículo 25 alude al derecho a la privacidad que tienen los niños y las niñas. Así, se demuestra que como los adultos tienen momentos privados con otros, y se les respeta, a los niños y a las niñas igual; sin caer en la tentativa de pensar que sea algo incorrecto

lo que pueda estar pasando, sino, en la visión positiva del caso, de la decisión libre y sensata de las personas menores de edad. También, es pensar en el interés superior del niño y la niña, en cuanto a que el respeto de su privacidad no atente contra su seguridad.

Al mismo tiempo, expresan que les gusta ser escuchados por otros, tanto por sus compañeros y compañeras como por sus hermanos o hermanas. Por tanto, se manifiesta que el ejercicio de la escucha atenta no sólo corresponde a los adultos, sino a todos, indiferentemente la edad, porque consiste en una práctica fundamental para la convivencia e interacción social, como parte de la condición adquirida del ser ciudadanos y ciudadanas. Ellos y ellas como coparticipantes de la investigación, vienen a develar esta premisa.

Las docentes expresan los momentos y espacios de escucha atenta para sus estudiantes, dicen que los niños y las niñas conversan y opinan durante toda la jornada y se les pone la debida atención, D: “Dándoles el espacio a ellos y dándoles la oportunidad que se expresen, porque ellos tienen mucho que decir”. De ahí, se evidencia la disyuntiva entre lo que dicen los niños y las niñas con respecto a las docentes, debido a que los y las estudiantes, mayoritariamente, aluden a que son escuchados en exposiciones y conflictos, mientras que las docentes expresan que es en todo momento de la jornada educativa. Al mismo tiempo, sobresale la observación participante, que recolectó datos contrarios a lo que mencionan las docentes; por lo que no coincide el mismo discurso entre ambas poblaciones, produciendo una posible incoherencia, la cual, se ahondará más adelante.

Y en cuanto a las familias, dicen escuchar a los niños y a las niñas cuando cuentan sus sueños o sobre dibujos o trabajos que realizan para enseñárselos, se les pregunta y se les escucha también en problemas, algunos los escuchan durante la noche cuando llegan de laborar si el niño está despierto, también se observan otras expresiones en el recuadro 50. Es latente la apertura de las familias al decir que están presentes, que el hijo o la hija se puede acercar cuando lo necesiten, o bien, le escuchan atentamente en todos los momentos que comparten como familia. Se atribuye también que las particularidades de las personas menores de edad, donde la familia dice que conversan bastante, puede condicionar al tiempo de escucha de los padres y las madres hacia ellos.

Recuadro 50

F: En cualquier momento del día, él puede acudir a hablar conmigo, yo dejo de hacer lo que estoy haciendo y le dedico esos minutos para escucharlo, en la noche cuando llego de mi trabajo si está despierto conversamos de lo que pasó en su día.

F: Todos los días después de ir a la escuela, pregunto cómo te sientes.

F: Dedicamos el tiempo a ella desde el momento que llegamos a la casa ya que ambos laboramos, ella es muy comunicativa y siempre le preguntamos cómo le fue en el kínder, los días libres el centro de atención y dedicación es para ella.

F: Siempre, cada vez que quiere hablar o conversar sobre alguna cosa, le escuchamos y le hacemos preguntas sobre lo que cuenta.

F: En todo momento que estoy con ella trato de escuchar, atenderla y dedicarle tiempo, si por alguna razón me encuentro ocupada intento hacer una pausa y atender su necesidad.

F: Cada vez que necesite de mi tiempo allí estoy para él.

F: Mientras desayuna, almuerza o cena, cuando la baño o mudo, antes de dormir y cada vez que podemos y estamos juntas en la casa.

F: Todo el día porque él habla mucho, todo pregunta, todo cuestiona y todo quiere saberlo.

F: En todo momento le prestamos atención a sus necesidades, tanto físicas como afectivas.

Se estima otra expresión por parte de una familia: F: “Soy sincera, las 24 horas no en la totalidad se las dedico a él porque tengo un bebé de 6 meses, lo que trato de hacer es que cuando no puedo ponerle la total atención lo pongo a pintar o hacer letras o jugar para que se distraiga, igual, si yo veo algo raro o siento que algo está mal yo lo siento y le pregunto qué pasa y hablamos”. La madre con transparencia, confianza y realista ante el tema con las investigadoras, alude a que también tiene otras situaciones a las cuales prestarle atención, sin descuidar a su hijo en edad preescolar, e interviene si es necesario. Los adultos tienen el deber de escuchar a los niños y a las niñas, pero no cerrándose sólo a la expresión oral, sino también contemplando las otras maneras de expresión, las cuales se debe aprender a leerlas y ser sensibles a ellas (Corona y Morfín, 2001). Esto dirigido tanto a los padres y madres de familia, como a las docentes.

Otro momento y espacio en la escucha atenta hacia los niños y las niñas es referido a otros familiares: F: “La tía es la que lo cuida, está siempre atenta a escucharlo”. Lo cual, puede interpretarse que el cuidador, al tener más tiempo con el niño o la niña, también tiene el deber de escucharle. Así, que se sientan atendidos por la persona quien lo cuida.

La apertura de los adultos y su capacidad de “escuchar” la voz de los niños es un componente esencial de la realización de los Derechos. La falsa disyuntiva entre los Derechos de los padres y los Derechos de los niños (o los de los maestros “versus” los alumnos) se resuelve en esa disponibilidad de “escucha”. (Osorio, 2003, p. 2)

En efecto, el derecho a la participación infantil se verá promovido si la escucha atenta está presente, escuchando las opiniones de los niños y de las niñas, desde relatos cotidianos hasta situaciones de conflictos. Además, esa consideración de escucha, posibilita que diferencias entre adultos-niños y niñas puedan verse dentro de un ambiente democrático, de relaciones horizontales, donde se reorienta la función parental y educativa.

Importancia de la escucha atenta.

La experiencia pedagógica también permite observar la importancia de la escucha atenta desde las impresiones de los copartícipes de esta investigación. A partir de las expresiones de los niños y de las niñas, la escucha atenta funciona como una forma de detección de problemas para su abordaje, e incluso se observa el gusto porque sean escuchados por los adultos, ejemplificándose en el recuadro 51. La población infantil tiene asuntos importantes que compartir permeados por sus intereses o estados emocionales, los cuales, deben ser escuchados y atendidos. Además, de esta manera, se está validando la libertad de expresión de ellos y ellas y ejerciendo su derecho en concordancia con el artículo y observación número 12 de la CDN. “En efecto cada derecho expresa algo que es bueno, que es un valor para el niño” (Castro et al., 2009, p. 14), como el que sean verdaderamente escuchados.

Recuadro 51

N: Es que me gusta muchísimo (el kínder) pero a veces no quiero porque todos me molestan.

I: ¿Por qué tienes la cara triste? Su opinión es muy importante.

N: Es que un niño me empujó.

I: ¿Por qué es importante para ustedes que los escuchen?

N: Porque si estamos diciendo algo importante o serio, puede ser algo importante.

N: Es que a uno le encanta cuando los adultos nos escuchan, porque los niños quieren explicarles lo que ellos hacen en la escuela.

Para las familias, esta práctica permite el conocimiento más profundo e integral de sus hijos e hijas, como se mencionan en los comentarios del recuadro 52. Las familias encuentran, al igual que los niños y las niñas, la importancia de que por medio de este espacio de escucha, se pueden compartir y dar a conocer situaciones importantes. “La misión de los padres es... escuchar a los niños para descifrar sus necesidades... intentando que cada niño sea su propio portavoz, tratando de que éste decida con la mayor libertad posible, sin querer sustituirlo en su voluntad” (Venegas, 2010, pp. 62-63). La pertinencia en la apertura de los núcleos familiares en este aspecto, es que, además de validar un derecho, se estaría valorando el papel como ciudadano y ciudadana del niño y la niña desde las familias.

Recuadro 52

F: La escucha hacia mi hija es muy importante ya que es la única manera de conocer un poco como ella se siente, qué necesidades tiene y muchas veces nosotros como padres podemos aprender muchas cosas sobre su forma de pensar.

F: Así entendemos el mundo en el que ellos viven.

F: Así nos damos cuenta de las cosas que ellos pasan, piensan, quieren y sienten.

F: Por medio de eso podemos darnos cuenta de sus intereses y decisiones.

F: Nos enteramos de cosas importantes.

Asimismo, el ejercicio de la escucha también posibilita la interacción y el aprendizaje en el hogar, por medio de la atención de las expresiones de la niñez: F: “Un día de estos me dijo que investigara en internet todas las comidas saludables”. Lo anterior se debe al fomento de espacios dialógicos en las familias, a partir de un reto planteado de investigar en conjunto, adultos, niños y niñas, un tema de interés de la población infantil. Se observa la naturalidad del niño al decir como propuesta una forma de investigación con su madre, y ella atentamente le escucha, cumpliendo su rol en la validación del derecho.

Las familias comparten similitud con lo evidenciado por las investigadoras con los niños y las niñas, que la escucha atenta permite detectar problemas; y el solucionarlos forma parte de una guía y acompañamiento brindado por el adulto: F: “Gracias a ello se evita un conflicto más grande”, F: “Escuchar sus preocupaciones y problemas para ayudarlos a resolverlos”. Por tanto, la atención a los problemas por medio de la escucha atenta se vuelve un foco central en la familia, puesto que un adjetivo del problema es un sentido de malestar en el niño y en la niña,

por lo cual, el encargado debe mantenerse atento ante estas situaciones, que se pueden observar, o bien, que sean expresadas por ellos y ellas.

La importancia también alude a los beneficios que mencionan las familias, que son generados por medio de la escucha atenta a sus hijos e hijas, en conjunto con la consideración de las expresiones infantiles, viéndose esto en el recuadro 53. Se demuestra la relevancia de otorgarles una escucha a los niños y a las niñas, donde el papel del adulto es mantener atento a lo que quieran expresar. Estas interacciones generan un vínculo de confianza y una relación más cercana entre la familia, porque la comunicación se convierte en un medio idóneo para un mejoramiento de la dinámica familiar. Además, el tomar en cuenta dichas expresiones, permite la validación de su participación infantil como derecho, el cual, comprende el ser escuchados.

Recuadro 53

F: Los niños refuerzan su autoestima al ver que se les toman en cuenta sus emociones y deseos.

F: Es esencial para fortalecer el vínculo de confianza y amor.

F: Ayuda a fortalecer la confianza.

F: Porque es parte del vínculo y formación de confianza padres e hijos. Si yo escucho las cosas que me quiere decir hasta la más insignificante, me aseguro que más adulto me contará su problema más grande.

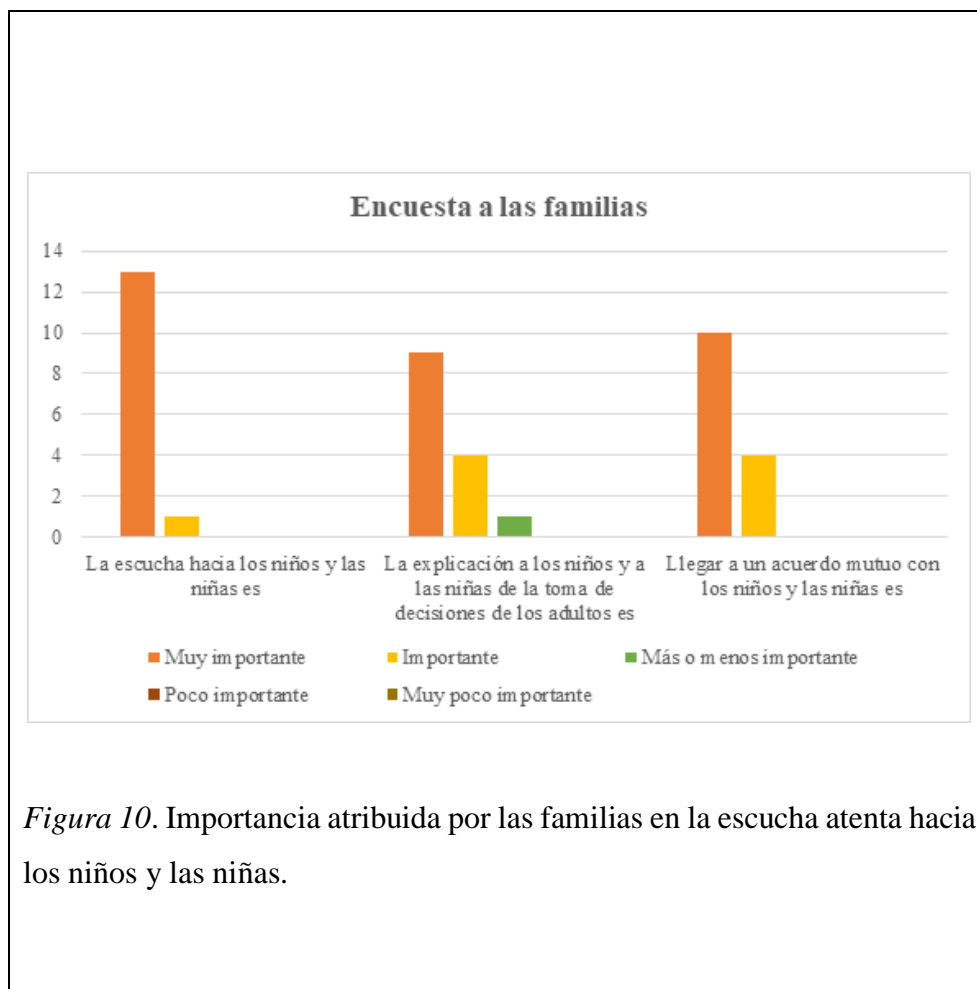
F: Importante darles su espacio, que sepan que son tomados en cuenta y que su opinión y comentarios son importantes, eso facilita la comunicación y la confianza en ellos.

F: Es necesario para su desarrollo.

La familia en que los niños pueden expresar libremente sus opiniones y ser tomados en serio desde las edades más tempranas supone un importante modelo y una preparación para que el niño ejerza el derecho a ser escuchado en el conjunto de la sociedad. Esa manera de ejercer la labor de los padres sirve para promover el desarrollo individual, mejorar las relaciones familiares y apoyar la socialización del niño y desempeña una función preventiva contra toda forma de violencia en el hogar y en la familia. (UNICEF, 2014, pp. 217-218)

Los niños y las niñas se sienten felices y satisfechos cuando son escuchados, cuando son tomados en cuenta, cuando se conversa con ellos y ellas. Todo esto se nutre gracias a las evidencias anteriores por parte de los niños y de las niñas, al mencionar que les encanta ser escuchados, y las familias al indicar los beneficios de la escucha en la confianza adquirida por las personas menores de edad. Al mismo tiempo, el desarrollo de las estrategias pedagógicas con los y las preescolares participantes, permitió reforzar las ideas anteriores, donde a los niños y a las niñas se les generó un sentimiento de bienestar y de confianza al expresarse, al ser escuchados en la expresión de sus opiniones y considerarlas; esto también al ver sus rostros de felicidad, otorgando el papel protagónico de ellos y ellas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula preescolar.

Ahora bien, como parte de la evidencia de cómo se desarrolla el derecho a la participación del niño y la niña en concordancia con la escucha atenta, se envió una encuesta a las familias, por medio de una herramienta tecnológica, Whatsapp, en la que debían responder, desde su perspectiva y práctica, los siguientes indicadores: la escucha atenta, la explicación de las decisiones familiares y la toma de decisiones en mutuo acuerdo, con los criterios evaluadores: muy importante, importante, más o menos importante, poco importante y muy poco importante; además se les solicitó la justificación del porqué de sus respuestas. Los datos recabados se presentarán a continuación (ver *figura 10*). Éste indicará y evidenciará la importancia que le atribuyeron las 14 familias participantes en la encuesta, a aspectos claves de la participación infantil dentro de la dinámica del hogar.



Los resultados demuestran que la gran mayoría de los adultos participantes de la encuesta, consideran los tres indicadores destacados muy importantes dentro de la dinámica familiar, lo cual supone, que llevan a la práctica la escucha atenta, la explicación de la toma de decisiones y el realizar acuerdos mutuos con sus hijos e hijas, lo que se estaría considerando la validación del derecho a la participación infantil, y es así como las familias lo estiman. Se destaca que los encuestados, no consideraron los últimos dos criterios evaluadores, lo que indica que las familias no excluyen la importancia de escuchar a sus hijos e hijas, siendo pertinente dentro de la dinámica familiar. Sin embargo, se observa la existencia de ciertas variantes en las respuestas de algunas familias, lo cual, se abordará más adelante.

Por su parte, las docentes expresan la importancia de la escucha atenta: D: “Creo que es muy importante escucharlos porque ellos siempre tienen mucho que decir”. Se estima la capacidad y la particularidad de la niñez, en relación a la cantidad de ideas creativas que poseen y expresan, las cuales, deben ser tomadas en cuenta por parte de los y las docentes, como parte

de la garantía del derecho a la participación infantil, además, que ello enriquece la planificación didáctica, inclusive, el agradable momento de compartir una conversación con un niño y una niña, simplemente escuchando sus historias, anécdotas o su forma de ver el mundo a través de sus miradas. Por lo que la consideración y relevancia de escuchar a los niños y a las niñas también radica por las aportaciones brindadas a la dinámica del aula preescolar. Una razón más, para escuchar atentamente a los y las preescolares.

Expresiones de los niños y de las niñas sobre la escucha atenta.

Resulta relevante mencionar algunas expresiones de los niños y de las niñas, aludidas al ejercicio de su derecho a ser escuchados, esto en la relación dialógica entablada dentro del aula preescolar por estudiantes e investigadoras en la experiencia compartida: N: “Niña necesito decir algo sobre los dinosaurios”, N: “Yo no he terminado de decir”, N: “Ocupo que le haga huecos a eso para poder ponérmelo por favor”. Estas expresiones permiten observar la capacidad, el interés y el respeto con el que los niños y las niñas emiten su opinión. Además, con el empoderamiento para que éstas fueran escuchadas y tomadas en cuenta por las investigadoras. Esto, desde una autonomía progresiva en torno al cumplimiento de sus derechos, como ciudadanos y ciudadanas, como sujetos portadores de conocimiento y con pleno derecho a que su voz sea reconocida. Por lo que:

El derecho a la participación se entiende como “...el derecho a hacer uso de la capacidad de opinar, analizar, criticar o asumir puntos de vista, acciones o propuestas. Se refiere al derecho de los niños y las niñas a pensar, a actuar, a expresarse libremente y a tener una voz efectiva sobre cuestiones que afecten su propia vida y la de su comunidad. Supone, por tanto, el reconocimiento de su autonomía y su capacidad para generar formas de convivencia fundadas en el respeto mutuo y en la participación y responsabilidad social, desde la más temprana edad”. (Lilian Montero citado por Castro, et al. 2009, p. 69)

Por tanto, desde la intencionalidad de las investigadoras al realizar grupos focales con los y las preescolares, se pretendió llevar a la garantía el derecho a la participación infantil por medio de la selección de esta técnica, en la práctica fundada de la escucha atenta hacia los niños y las niñas, donde se creó una relación dialógica, conversando acerca del derecho a ser

escuchados, ellos y ellas opinaron y compartieron lo siguiente desde sus experiencias en el hogar, como se evidencia en el recuadro 54. La conversación compartida con los niños y las niñas revela el empoderamiento de los mismos de ser escuchados por los adultos, haciendo que los demás atiendan sus opiniones, también considerando que deviene el consejo de sus pares en torno a ello. No obstante, como derecho establecido recae la responsabilidad en ambas partes, niños y niñas de expresar su opinión, y adultos valorar las expresiones de las personas menores de edad, por medio de la escucha atenta para que se valide el derecho. Por lo que “la expresión del niño es auténtica por naturaleza, pero que tiende a serlo cada vez menos por la acción deformante de una educación bajo el control de los adultos” (Corona y Morfín, 2001, p. 44), remitiendo a que el adulto analice su papel de promotor en la validación de los derechos de la niñez. Con mayor pertinencia, en el hogar se inicia una educación para la vida, donde debe considerarse la ciudadanía, formar a los niños y a las niñas en cuanto al ejercicio de sus derechos, y potenciar en ellos y ellas el desarrollo de habilidades en torno a su desenvolvimiento para cada ambiente.

Recuadro 54

N: Creo que una vez mi mamá me dijo que pare de usar el teléfono pero cuando yo lo paré de usar yo la vi a ella con el teléfono pero yo no le dije nada de eso.

N: Pero dígame.

N: Usted le puede decir mami me puedes prestar atención.

N: Y le dice por favor.

N: Nos gusta que nos escuchen.

Barreras para la escucha atenta.

A medida que la confianza surge entre niños, niñas e investigadoras, se fueron develando algunas de las barreras que impiden la escucha atenta hacia los mismos. Inicialmente, son ellos y ellas quienes expresan que el comportamiento y el ruido de los otros afecta, inclusive, el que ellos no sólo sean escuchados, sino, el escuchar: N: “Es que yo no puedo escuchar porque muchos chiquitos están haciendo ruido”. Se manifiesta el interés del niño y la niña por escuchar dentro del aula preescolar, considerando su importancia. Interesantemente, apuntan a una consideración importante dentro de este derecho, el que es paralelo y horizontal, así como deben ser escuchados, también deben escuchar a los demás.

Otra barrera detectada es en relación al exceso de tareas y labores del quehacer propio del docente dentro de la rutina diaria, como lo es el revisar cuadernos, recoger dineros de patronato y otros, pegar recados, firmar justificaciones de ausencias, atender visitas inesperadas;

debido a que la institución es de carácter público, no se cuenta con asistente que colabore en algunas de estas tareas, y además el número de estudiantes es desmesurado, lo cual, estaría

Recuadro 55

N: La maestra sólo nos escucha cuando estamos exponiendo verdad (se dirige a los demás) y cuando nosotras le queremos decir algo no nos escucha.

N: No, porque tiene que estar en los cuadernos mandando recados, pegando cosas.

I: ¿A usted le hace falta que le escuchen en otras cosas?

N: Sí, es que yo quiero decirle algo a mi maestra.

I: ¿Usted le dijo a la niña sobre ese conflicto?

N: Sí, pero la niña no hizo nada.

dificultando la atención integral hacia los y las estudiantes. Los niños y las niñas lo evidencian, y se observan sus manifestaciones en el recuadro 55. Es evidente la necesidad del niño y la niña de ser escuchados, sea porque requieren de la intervención docente por algún conflicto o bien, por un gusto o interés de parte de ellos y ellas que desean expresar, que igual tiene su significación para ser escuchado. Por la realización de tantas labores durante la jornada, no se evidencia una atención oportuna a las necesidades de los y las estudiantes, esto pasa desapercibido por las docentes, por las razones anteriores. Inclusive,

algunos estudiantes justifican a la docente, que no les escucha o les pide constante silencio porque se encuentra ocupada.

La permanencia en estado de silencio del estudiantado durante la jornada, prevalece en las aulas preescolares participantes: N: “Cuando la maestra está escribiendo algo, que nos quedemos callados pero no que nos quedemos callados, sino que hablemos en las mesas callados porque o sino perdemos”; esto también sucede a causa de la contaminación sónica que presenta el centro educativo: N: “Es que mucho ruido también la puede desconcentrar a ella, y si alguien ríe aquí y ríe allá adentro, entonces mucho dolor de cabeza, por eso dice que no hablemos”. La contaminación sónica fue percibida como una barrera externa, la cual ha provocado que las docentes se vean obligadas a levantar la voz, inclusive, gritar para ser escuchadas por sus estudiantes, lo que aqueja el desgaste profesional en torno al cansancio que les genera estas acciones. Por tanto, esto imposibilita escuchar a los niños y a las niñas en el aula, sea por el ruido externo e interno que impide un diálogo fluido, influyendo negativamente en el desarrollo de las clases.

A pesar del entendimiento de la situación problema anterior, cabe mencionar que es labor y creatividad del docente implementar estrategias pedagógicas para mejorar el inconveniente, favoreciendo la concentración de los niños y de las niñas, sin poner en riesgo la validación de sus derechos. Esto, debido a que se evidenció que el uso de consignas y de material llamativo por parte de las investigadoras, logró captar la atención de los y las estudiantes, aun cuando existió la permanencia del ruido externo, permitiendo desarrollar las estrategias. Resulta importante entonces que el centro educativo se convierta en una institución que se adapte a las necesidades del educando y que considere, a su vez, los derechos de la niñez, ambas consideraciones dan la oportunidad de promover la participación infantil en el entorno educativo (Castro et al., 2009).

En los grupos focales las investigadoras también interrogan a los niños y a las niñas para saber si en el hogar son escuchados por sus familiares. Sobresale que las situaciones laborales de las familias están impidiendo una escucha atenta hacia los niños y las niñas, debido a los horarios nocturnos que pueden tener o el tiempo disponible, viéndose las expresiones en el recuadro 56. La responsabilidad del sustento diario al hogar y las altas demandas económicas de la sociedad de hoy, han obrado en pro de la necesidad de las familias de trabajar más, incluyendo a ambos progenitores al ámbito laboral, sacrificando así el tiempo con los hijos e hijas y aún más, en la validación de sus derechos, siendo la familia la primera institución que debe practicarlos y ejercerlos.

Recuadro 56

N: No, es que tiene que dormir porque entra en la noche y sale en la mañana.

N: Igual que mi mamá.

N: Pero mi mamá sale a las 2 de la mañana.

N: Mi mamá trabaja hoy en las mañanas y me deja donde mi tita durmiendo.

N: No mi mamá no, porque mi mamá trabaja mucho.

Otra de las barreras que impide la escucha atenta hacia los niños y las niñas en los

Recuadro 57

I: ¿Sus papás los escuchan?

N: Eh bueno, mi mamá pasa con el teléfono.

N: No escucha mi papá, siempre está con el teléfono cuando estamos comiendo.

N: Algunas veces yo le digo algo pero ella dice "Ajá le estoy poniendo atención", pero de verdad no me está poniendo atención porque está viendo el teléfono.

(Una niña dice que prefiere que sólo su madre la escuche, porque su padre está usando el celular hablando con sus amigos).

núcleos familiares, revelado también por las expresiones de los niños y de las niñas vistas en el recuadro 57; es con respecto a la actitud de los adultos y el tiempo invertido en el uso de aparatos electrónicos, lo cual está acortando los momentos de escucha y de atención. También algunos estudiantes dicen que sólo a veces son escuchados en el hogar, porque sus padres están hablando con otras personas o usando el celular. Refiriéndose a lo que mencionaron los y las

preescolares, en relación con el uso del teléfono celular durante el tiempo de comida, se considera que éste debe ser concebido como un espacio de interacción familiar donde puedan platicar y compartir tiempo de calidad. Estas circunstancias no sólo obstaculizan la escucha atenta hacia la primera infancia, sino, que se ven debilitadas las relaciones y el vínculo entre los padres y madres y sus hijos e hijas. Por consiguiente y a manera reflexiva:

Este derecho requiere de una conducta amplia que le permita al niño sentirse tomado en cuenta, pero sobretodo obliga a disponer del tiempo, de la capacidad necesaria para atenderlo y de una actitud respetuosa hacia su condición particular de individuo en crecimiento. Exige del adulto, por tanto, un cambio radical en la forma de pensar y en su manera de actuar. (Del Moral Ferrer, 2007, p. 80)

También se percibe que la jerarquía produce una fuerte barrera en torno a este derecho, donde se coloca a la niñez en un nivel inferior al adulto. Los niños y las niñas se expresan indignados y molestos cuando no se les presta atención, y por esto, luego son tachados de "malcriados" por los adultos, por pedir ser escuchados, cuando también ellos se molestan cuando sus hijos o hijas no les ponen atención, como se evidencia en los comentarios del recuadro 58. El poder hegemónico por parte de los adultos, permea estas

Recuadro 58

N: Los adultos no nos quieren escuchar, por eso es que los chiquitos se enojan.

N: Uno de mis hermanitos no escuchó a mi papá y mi papá se enojó.

situaciones, donde no se le otorga la escucha atenta a la niñez, violentando el derecho a ser escuchados, por ende se desvirtúa el papel del niño y la niña dentro de las relaciones y la dinámica del hogar. En este punto, el papel de protección que le es otorgado a los padres y a las madres en el cuidado de sus hijos e hijas, se ve distorsionado en la relación de autoridad que ejercen con los mismos; evidenciándose una manipulación por parte de los adultos representada en el autoritarismo paternalista y en la inconstancia de las acciones y deberes que les concierne como en la escucha atenta hacia sus hijos e hijas. Por tanto, se remite a un equilibrio en las relaciones familiares, en torno al respeto de escuchar y ser escuchados y:

Promover los derechos de la infancia... en especial aquellos que se refieren a la participación es una tarea que cuestiona las relaciones entre niños,... y adultos y presenta el desafío de establecer nuevas y más equitativas formas de vincularse sin dejar de tomar en cuenta los diversos momentos del desarrollo de los niños. El reto es particularmente difícil porque es natural que se presenten reacciones adversas y resistencias. (Corona y Morfín, 2001, p. 68)

Los niños y las niñas vienen a sustentar el discurso anterior, expresando lo siguiente descrito en el recuadro 59. Esto valora la necesidad de un cambio de pensamiento y de actitud por parte de la población adulta, ya que se muestra la incoherencia con respecto a las reglas en el hogar, donde los niños y las niñas piensan que éstas deben ser y estar en condiciones igualitarias para los adultos, en relación al uso de aparatos electrónico; además, considerando la importancia del ejemplo que requieren los niños y las niñas en torno a este cumplimiento y equilibrio por parte de todos los miembros de la familia. Y en definitiva, no se puede dejar de lado la capacidad de reflexión y la crítica argumentada por parte de las personas menores de edad, donde reconocen que la superioridad de los adultos hace que se viole la escucha hacia ellos y ellas, escucha que tanto reclaman, mostrando su capacidad de objetar lo que sucede negativamente, el abuso y la injusticia de parte de sus familias en no atenderles como debe de ser y en demanda de las necesidades de los niños y de las niñas; como parte del derecho establecido por la CDN. Visualizándose la primicia en torno a la defensa de sus derechos, la reclamación de que sean respetados y considerados.

Recuadro 59

N: Los adultos le dicen a los chiquitos que hagan las reglas y los adultos no las cumplen.

N: Porque son mayores.

N: Porque son adultos deben poner el control bueno también al ser adultos también van a seguir las propias reglas de ellos.

N: A veces me dice espérese un momento pero a veces sí me ignora.

N: Mi papá siempre está en la computadora y yo le digo que ya la pare de usar porque él como me dice que ya deje de usar la tablet y yo ya la dejo de usar y él no.

N: Eso mismo me dice mi papá.

N: ¿Y qué es eso? Es abuso.

N: Sí abusar.

N: Sí abuso que van a decir una cosa de alguien que no lo haga y él sí lo hace.

Por su parte, Corona y Morfín (2001) reconocen el desafío existente entre las relaciones desiguales de adultos y personas menores de edad, pero argumentan dentro de éste una posibilidad interesante en la búsqueda del equilibrio:

Los adultos también enfrentamos el enorme reto de abrírnos a la posibilidad de que sean ellos los que nos enseñen a desaprender las actitudes autoritarias para que así podamos generar espacios en los que se propicie que tanto niños como adultos puedan expresar sus opiniones, argumentar sus puntos de vista, escuchar la opinión del otro, tomarla en cuenta, buscar acuerdos y asumir compromisos. (pp. 63-64)

Se valida por parte de las investigadoras la posibilidad que mencionan los autores, esto debido a que desde el trabajo pedagógico realizado en la apertura de espacios para la expresión de los niños y de las niñas y la escucha atenta hacia los mismos; se ha puesto al descubierto, que las expresiones de la población infantil participante posibilitan una mirada introspectiva y reflexiva en el adulto en cuanto a su rol con ellos y ellas, permitiendo una mejora en la relaciones adulto-niño; además, demuestran la desventaja en la que viven algunos niños y niñas. Son los testimonios compartidos por los y las estudiantes que han evidenciado las barreras que impiden la escucha atenta, los cuales han generado preocupación y remiten a la pertinencia del

autoanálisis de las personas adultas, de su papel de partidarios del ejercicio y validación de los derechos del niño y la niña. Por tanto, su intención conlleva a la reflexión necesaria de otros, que al leer esto, genere el mismo impacto, cuestionar y buscar soluciones en el ejercicio de los derechos de la niñez ante la realidad que pueden estar viviendo los niños y las niñas en esta época.

Es así, como esta investigación refuerza la necesidad de una nueva función parental, entendida como una redefinición de “la responsabilidad y la autoridad de los padres en su legislación, incluyendo los conceptos de diálogo y negociación así como la participación de los niños en la vida familiar, con el objetivo de evitar por completo los malos tratos” (Venegas, 2010, p. 62). Por lo que esto remita a una total apertura en la atención y el respeto hacia los niños y las niñas de ser escuchados por los adultos, abriendo camino en el ejercicio del derecho a la participación infantil en el contexto familiar.

Ahora bien, se retoma la encuesta realizada a las familias, mostrada en la figura 9, la cual demuestra la importancia atribuida por las familias en la escucha atenta hacia los niños y las niñas y sus aspectos concernientes. A modo de recordatorio, se dan tres indicadores a escoger por los encuestados, con los criterios evaluadores de muy importante, importante, más o menos importante, poco importante y muy poco importante. Con respecto en este derecho de la niñez de ser escuchados atentamente, una familia indica que es importante, por tanto, se percibe que no es indispensable, pero sí se considera de cierto modo.

En relación al segundo ítem de la importancia atribuida de brindar explicaciones a los niños y a las niñas de decisiones tomadas por los adultos en la familia, 4 de ellas dicen que es importante y una de ellas que más o menos importante. Esto refiere al discurso de los adultos acerca de que consideran que existen decisiones que deben de tomar ellos meramente, y de las cuales los niños y las niñas, por su edad, no poseen el conocimiento o la capacidad para entenderlas; por ello, implicaría que los adultos algunas veces prefieren no explicarlo, sino, tomar la decisión sin involucrarlos en las explicaciones del porqué se han tomado.

Y con respecto a los acuerdos mutuos, 4 familias expresan que es importante, también siendo permeado por lo anterior, donde consideran que los niños y las niñas a veces no tienen la madurez para comprender ciertos acuerdos, o bien, que en ocasiones, se vuelve difícil llegar a un consenso por la diferencia de pensamiento e intereses que representa cada uno. Se observa que “la incapacidad de los adultos para escuchar a los hijos (as) es una forma de “invisibilizar”

a éstos y les impide la participación hasta que sean considerados maduros. La noción de madurez la otorga quien ostenta el poder, que por lo general es el padre” (Castro et al., 2009, p. 135). Lo cual, a lo largo del análisis, se ha demostrado la madurez y la capacidad del niño y la niña participante en edad preescolar para afrontar, opinar, resolver, sugerir según sus posibilidades, siempre y cuando el espacio verdaderamente se los permita.

La población docente participante manifiesta que D: “Casi siempre uno como adulto siempre cree que tiene la razón o es el que siempre dirige, y no se le da la oportunidad al niño de expresar”. Lo anterior, demuestra otra barrera de la escucha atenta, la cual, el adulto en su condición de mayor, catalogado con más experiencia, tiende a pensar que siempre tendrá la razón, y ante cualquier punto de vista o decisión que sea debatido por las personas menores de edad, no es atendido, es ignorado y corregido, moldeando un pensamiento masificador, que no se salga de la norma y que no requiera de más atención y discusión; y no un pensamiento crítico, como es el que se pretende en la educación para la primera infancia, bajo un marco de ciudadanía (MEP, 2014). El "escuchar a los niños es una manera de respetarlos y de que aprendan a respetar a los demás, incluyendo a sus padres y otros adultos” (Corona y Morfín, 2001, p. 102). Desafortunadamente, no es lo que se está promoviendo y vivenciando a cabalidad en la realidad de los contextos participantes.

Se halla una incoherencia entre lo que los niños y las niñas participantes expresan y los adultos, familias y docentes; por lo que se demuestra la contradicción entre el discurso versus la práctica. Primeramente, las familias expresan en su mayoría la apertura para escuchar a sus hijos e hijas, hablan de la importancia y de los beneficios, pero los mismos estudiantes manifiestan que no se sucede tal cual, porque aunque casi la totalidad de las familias participantes, en la encuesta diagnóstica, aludieron a que los escuchaban en cualquier momento, algunos niños y niñas expresaron lo contrario, debido al tiempo limitado de escucha por los horarios laborales de las familias y el uso de teléfonos celulares, recabado en los grupos focales.

Y con respecto al contexto educativo, sucede lo mismo, las docentes, en la entrevista diagnóstica, refieren a la importancia de escuchar las expresiones de los niños y de las niñas durante toda la jornada, no obstante, algunos estudiantes expresan que esa no es la realidad, sino que en algunos momentos predeterminados, pero no cuando ellos y ellas lo necesitan. Y se condensa aún más la idea de esta discrepancia del discurso y la práctica debido a las observaciones participantes realizadas en el campo. No se evidencia que se escuchen ambas

partes ante los conflictos dentro del aula, por tanto, las docentes lo solucionan o bien, en el caso de una de las docentes les dice a los y las estudiantes: D: “Tiempo fuera” y les pide a los involucrados que se sienten a esperar en una silla por un tiempo para luego llamarlos y otorgarles el permiso para que puedan ir de nuevo a jugar. También, cuando un niño o niña dice un comentario que no es correspondiente al tema propuesto, se le ignora o se le dice: D: “Dejémoslo para después”, D: “No es el momento”, D: “Yo sé que es importante para usted, ahora lo conversamos”. Con este último comentario, no se evidenció que se retomara lo que el estudiantado quiso expresar. Otros ejemplos observados son: a) Al entrar a clases, se comienza en reposo, si alguno quiere decir algo se le dice que no ha iniciado la clase que está en reposo; b) estudiantes proponen otros juegos por hacer pero las docentes no les escuchan y exclaman que ya están haciendo uno, el ya seleccionado por las mismas para realizar; c) se les regaña por supuestos escándalos, solicitando silencio, sin tan siquiera preguntar por qué o saber la razón de que los niños y las niñas están emocionados.

Este no es el abordaje que pretende la participación infantil en el ambiente pedagógico, desde lo estipulado y la intencionalidad de las investigadoras, sino, que el docente favorezca que el niño y la niña se sientan escuchados, que las opiniones sean atendidas e involucradas en el proceso socioeducativo, no pasadas por alto. Se recaba que a pesar de la estrategia de acompañamiento pedagógico, los espacios reflexivos, de sensibilización y la participación activa de los niños y de las niñas en las estrategias pedagógicas vista por las docentes, quedando en evidencia la capacidad participativa de los y las preescolares; se constata una dificultad de incorporar y valorar el papel que le corresponde a la población estudiantil de ejercer una participación activa y auténtica, como sujetos de derechos, producto de una barrera en relación al cambio de pensamiento y prácticas docentes, en garantía de este derecho.

Retomándose a las familias, en relación al miedo de perder el “poder”, lleva a la reflexión de preguntarse “qué tan capacitados están los padres para entender y determinar el grado de evolución de las facultades del hijo en relación al cual debe permitirse el ejercicio de sus derechos” (Venegas, 2010, p. 86). El derecho a la participación del niño y la niña, como se ha mencionado antes, plantea una nueva forma de ejercer el papel de los adultos, basado en la orientación y provisión de herramientas para que los niños y las niñas sean capaces de afrontar la vida, esto otorgándoles el protagonismo al niño y a la niña, según la evolución de sus facultades; que a su vez, están permeadas por las oportunidades de ser y hacer en su entorno.

Indudablemente, este derecho aboga por el bienestar y la optimización del desarrollo integral de cada niño y niña, dejando completamente de lado el pensamiento que se le atribuye a la infancia como objetos inmaduros y pasivos por parte del adulto.

En general, los adultos muestran resistencia al cambio, hacerlo les genera incertidumbre, ya que pueden considerar que promover espacios participativos se vuelva un caos y provoque la pérdida del control adulto sobre los niños y las niñas. También, puede darse porque los adultos de hoy crecieron con modelos autoritarios, por tanto, sin una visión del ejercicio de los derechos de la niñez y menos de la participación infantil; por esta razón, la invisibilización de las personas menores de edad en ser escuchadas (Corona y Morfín, 2001).

Desde las evidencias recabadas por los y las participantes de esta investigación, es indiscutible que no se está validando a cabalidad el derecho a la participación infantil y su derecho intrínseco el de ser escuchados. Por tanto, se demuestra que el ejercicio para estos derechos, requiere del compromiso real de los adultos responsables y encargados de la niñez, del esfuerzo del Estado, y de más entes responsables de los derechos de las personas menores de edad; sin dejar de lado, las universidades formadoras de educadores, para que eduquen también en materia de derechos infantiles, sobresaliendo el derecho a la participación infantil, en beneficio del desarrollo integral de la niñez.

E) Concepto de niñez

Dentro de esta investigación cualitativa, surgen también categorías emergentes, a partir de lo recabado en el campo. Una de ellas es el concepto de niñez, éste manifestado indirectamente a partir del pensamiento y comentarios de la población participante, durante la experiencia pedagógica con todos y todas. Además, que fue construido a través del pensamiento de lo que hace un niño y una niña, las características que les son atribuidas y sus necesidades.

Pensamiento de lo que hace un niño y una niña.

Inicialmente, se presenta el pensamiento de lo que hace un niño y una niña, expresado por los y las preescolares al final de una consigna, esto en el desarrollo de una de las dinámicas de bienvenida que compartieron las investigadoras con la población infantil, la consigna utilizada terminó de la siguiente manera: “y los niños y las niñas a...”, a lo que ellos y ellas

respondieron: N: “Ir al kínder”, N: “Jugar”, N: “Estudiar”, N: “Pintar”, N: “Comer”, N: “Tomar fotos”, N: “Tocar tambores”, N: “Aprender”, N: “Ir a la escuela”, N: “Trabajar”, N: “Aprender a leer”, N: “Ir a los desfiles”, N: “Bañarse”. De manera evidente, se permea este pensamiento por las experiencias previas y vividas cotidianamente por cada uno y una, relacionándose al proceso educativo y sus intereses; al igual, que las tareas propias que realizan como el aseo personal independiente. Además, se percibe que las acciones expresadas por la población estudiantil son alusivas a aquellas que pueden, en su etapa preescolar, realizar, considerando las características del desarrollo infantil.

La familia por su parte, menciona: F: “Yo le pregunto a mi hijo qué quiere hacer y me contesta jugar; es una respuesta muy normal de un niño, a él no le interesan los temas de adultos”. Cabe destacar que dicha expresión surgió a raíz de uno de los retos en los cuales las familias debían preguntarle a sus hijos e hijas sobre algún tema que quisieran saber, buscar formas de investigarlo en conjunto, de manera que la familia se vería en el compromiso de proveer el espacio para la expresión y sugerencias de los niños y de las niñas en torno al tema seleccionado. Ahora bien, el pensamiento que comparte la madre tiene similitud con las expresiones de las personas menores de edad, sobre el juego, se reitera su funcionalidad para esta etapa del desarrollo del ser humano, donde el mayor interés del niño y la niña es éste, además, de su trascendencia en el aprendizaje.

Asimismo, se hace hincapié al posible desconocimiento o subestimación por parte de algunos adultos de esta etapa de la niñez, al aludir a que los niños y a las niñas no les interesa los “temas de adultos”, dependiendo de los temas referidos por la familia. Por tanto, éstos deben ser adaptados para el entendimiento del niño y la niña, dado que la curiosidad y capacidad de ellos y ellas es innata y la sed de aprendizaje y de involucrarse es sobresaliente. Es importante el papel del adulto en cuestiones de realizar preguntas sencillas y comprensivas, que encaminen a la posibilidad de variedad de respuestas para conseguir el objetivo del reto; tal como se hizo en el acompañamiento con las familias, sugiriéndoles algunas preguntas por hacer, como: ¿Quieres saber algo nuevo?, ¿Quieres investigar con mamá o con papá sobre algo que no sabes y que quieres conocer?

Es válido también que se comprenda que el juego es la actividad más importante para la población infantil, el problema aparece si se menosprecia o si se desconoce su esencialidad, al igual, si no se les considera su capacidad para desarrollar o aportar en temas en general, visto

desde sus potencialidades en razón de su madurez. Como evidencia de la capacidad e interés del niño y la niña por aprender y construir conocimiento de diferentes temas, se comparten las temáticas que propusieron durante la ejecución del mismo reto, las cuales fueron investigadas en conjunto con sus familiares: a) ¿Cómo se fabrican los carros?, b) Aprender a jugar ajedrez, c) Contar cuentos de navidad y aprender a hornear galletas navideñas, d) Aprender a manejar, e) Saber dónde están los dinosaurios, f) ¿Cómo hacer helados? y g) Aprender sobre animales del mar. El juego forma parte del interés de la población infantil, sin embargo, resulta relevante demostrar a los adultos que no es la única actividad o interés del niño y la niña, promoviendo a favor otras prácticas participativas desde el hogar como el opinar, tomar decisiones y posturas ante alguna situación familiar, por ejemplo.

Características atribuidas a los niños y a las niñas.

A medida que se desarrolla la experiencia pedagógica, la población adulta se expresa de los niños y de las niñas, mencionando algunas características atribuidas que se consideran pertenecientes de la concepción que tienen sobre la niñez; expresiones que puedan llevar al entendimiento de cómo son percibidos los niños y las niñas en relación a la participación que se les permite en los hogares y dentro del aula preescolar. Las familias mencionan algunos comentarios, vistos en el recuadro 60. Reconocen el imaginario y la facilidad de fantasear de los niños y de las niñas, lo cual tiende a ocasionar una subestimación a sus capacidades, causando que no se les tome en cuenta en la dinámica familiar. A pesar de esto, se les considera inteligentes y capaces, se les atribuye la participación como interés innato de ellos y ellas, al decir que les gusta que se les tome en cuenta, por lo que el derecho como tal lo engloba y sugiere que sea una posibilidad real en la cotidianidad. Además, ponen en manifiesto que son individuos, por ende sujetos y no objetos, que merecen respeto y afecto.

Recuadro 60

F: Él depende de su imaginación y los medios que usa es lo que tenga al frente, desde una simple tapa hasta un juguete muy moderno.

F: Él es muy fantasioso y no siempre da respuestas reales.

F: Es un niño chispa que entiende las cosas con poca dificultad.

F: Ellos son individuos.

F: Les gusta que los tomen en cuenta.

F: Ellos son personitas que merecen respeto y amor.

La concepción que tienen las docentes de los niños y de las niñas se evidencia en el recuadro 61. De acuerdo a lo comentado por ellas, se observa todavía una caracterización que minimiza al niño y la niña, al considerárseles pequeñitos en reiteradas ocasiones, lo cual, puede inducir o justificar dentro del currículo oculto un posible accionar hegemónico. Sin embargo, muestran el conocimiento de que son seres razonables en concordancia a la edad y madurez, además que poseen gran facilidad para aprender de su entorno. Reconocen que los niños y las niñas tienen derechos, intereses, necesidades, sentimientos, emociones, y sin lugar a dudas, dinamismo. Por tanto, desde las características expuestas, se interpreta la pertinencia de la constante participación de los y las preescolares en el proceso socioeducativo y en la planificación de las estrategias pedagógicas, generando un aprendizaje interactivo y qué mejor que con la participación genuina del niño y la niña, donde sus particularidades así lo permiten. Ambas docentes, a su vez, concuerdan que la crianza y la dinámica familiar a la que está involucrada la niñez, permea sus formas de comportamiento.

Recuadro 61

D: Son seres humanos, pero en pequeñito, hay un razonamiento de acuerdo a la edad.

D: Es lo mismo, es una persona sólo que en miniatura.

D: Es pequeñito, como un individuo, como una persona, que tiene intereses, necesidades.

D: Son como una esponja.

D: Los niños son el reflejo del hogar.

D: Tienen los mismos derechos, los mismos sentimientos, las mismas emociones, tienen más energía que el adulto.

D: Ellos son pura energía, pura actividad, puro movimiento.

En las expresiones docentes, también se resalta una opinión que evidencia una concepción que puede obstaculizar el derecho a la participación infantil y el papel activo del niño y la niña en el aula preescolar: D: “Un chiquito impecable es silencioso, caballeroso, atento, precioso”. Se delata de esta manera el currículo oculto de la docente, donde se muestra un perfil ideal tanto del niño como de la niña, relacionado a un modelo tradicionalista, en que lo correcto está en el silencio de las personas menores de edad y en su obediencia a los adultos; contrario al modelo pedagógico desarrollista establecido en el Programa de Estudio de Educación Preescolar del MEP y a la corriente de pedagogía crítica, que abogan al fomento de una libertad

de expresión de los y las estudiantes. Es evidente que las docentes a pesar del reconocimiento de las virtudes de los niños y de las niñas, oscilan entre ceder la participación y frenarla a su vez.

En función de nuestro pasado autoritario no siempre impugnado con seguridad por una modernidad ambigua, oscilamos entre formas autoritarias y formas libertinas. Entre una cierta tiranía de la libertad y la exacerbación de la autoridad o también en la combinación de ambas hipótesis. (Freire, 2005, p. 86)

La apreciación por los niños y las niñas preescolares, no debe radicar en formas silenciadoras que les sean atribuidas, sino, en considerar su capacidad oral, su criticidad, su creatividad, su dinamismo y todas sus formas de expresión y de acción, con el afán verdadero de aprovechar el potencial de ellos y ellas para la construcción constante de conocimiento y origen de aprendizaje significativo, el cual, no surge sin las interacciones sociales y colectivas, sin las opiniones de los niños y de las niñas. Por ello, la relación dialógica como fundamento pedagógico, que promueve la consulta e inclusión de las expresiones del educando, otorgándole una participación activa y protagonismo dentro del aula preescolar.

Es un despertar de conciencia al que son llamados todos los adultos que interactúan con niños y niñas, especialmente los y las docentes que poseen las bases y el conocimiento de la etapa de la niñez, sin dejar de lado a las familias como primer agente formador. Se remite a un análisis a conciencia de pensamientos y actitudes por mejorar, que propicien una educación liberadora de pensamientos ortodoxos al sometimiento e invisibilización de la primera infancia y en plena concordancia del reconociendo del niño y la niña como sujetos de derechos y virtudes en torno a la participación infantil, siendo ésta un pilar para el ejercicio de otros derechos infantiles.

Necesidades de los niños y de las niñas.

La construcción integral del concepto de niñez, también refiere a las necesidades que tienen los niños y las niñas, dado que se reconoce que la primera infancia es una etapa fundamental y crítica para el desarrollo integral del ser humano, en la cual se sientan las bases para éste; de ahí, la pertinencia de cubrir las necesidades de esta etapa. Los niños y las niñas en

el ejercicio de la participación infantil, al expresarse y ser escuchados, indicaron que una de sus necesidades más latentes, como ciudadanos y ciudadanas que son, es que sean escuchados por todas las personas con las que tienen relación. Además, manifestaron qué anhelaban hacer; un breve ejemplo es cuando expresaron: N: “Que nos cuenten cuentos”, N: “Que jueguen con nosotros”, esto como parte de las reglas sugeridas para las docentes. Los y las preescolares indicaron que deseaban disfrutar de un cuento, debido a que el contar cuentos no es un hábito recurrente en ambos grupos, y la necesidad de la lúdica dentro del aula preescolar. Desde el punto de vista pedagógico de las investigadoras, los cuentos pueden ser utilizados con variedad de intencionalidades, como recurso para favorecer la lectoescritura, el pensamiento creativo, y desde la participación se puede potenciar el pensamiento crítico del niño y la niña con el uso de preguntas inteligentes durante la lectura del mismo, tales como ¿Qué creen que puede suceder después de eso?, ¿Qué harían ustedes en ese caso?, generando así un círculo de diálogo y de discusión. Se reconoce que el Programa de Estudio de Educación Preescolar del MEP (2014) explicita que se debe incluir diariamente espacios de lectura, para generar el gusto de los y las estudiantes hacia ello. Como parte de la integralidad que debe ser atendida en el desarrollo de la niñez, es abastecer las necesidades expresadas, el ser escuchados y tomados en consideración, lo que resulta vital para todo proceso, que sea pensado desde y para ellos y ellas.

Las docentes por su parte agregan algunas expresiones que aluden a las necesidades que poseen los niños y las niñas para ser felices. Se observan sus expresiones en el recuadro 62. Se reconoce que la participación infantil en cuanto a la escucha atenta, es una necesidad que debe ser atendida como parte de un efectivo desarrollo integral. Además, realmente el niño y la niña necesitan jugar, y no solamente porque les guste, sino, por todos los beneficios añadidos que éste les presenta a su desarrollo. Por lo cual, tomando en cuenta estas dos necesidades expresadas, lo relacionado a la participación infantil y el juego, se aprecia la pertinencia que las docentes, desde su quehacer y saber, combinen estos dos aspectos y los desarrollen dentro de los espacios pedagógicos; componentes vitales para un proceso educativo de calidad y en virtud de los derechos de la niñez.

Recuadro 62

D: Necesitan ser escuchados, ser comprendidos y tolerados, tratar de interpretar el ambiente, la situación que ellos viven cada día.

D: Escucharlos, tolerarlos, respetarlos para que ellos sean felices.

D: Que se les brinden todo lo que ellos requieren, y el jugar.

Conviene mencionar, que el proceso de enseñanza y aprendizaje requiere de competencias reflexivas por parte de los y las docentes después de cada acción pedagógica, con la finalidad de que incorporen todo aquello necesario para la educación en las aulas preescolares, ya que es posible “modificar y enriquecer nuestras acciones a partir de la reflexión posterior sobre ellas y sobre las reflexiones en acción, porque la misma puede ayudar a modelar nuestra acción futura” (Sanjurjo, 2005, p. 27). Por tanto, el ejercicio de sistematizar lo realizado en el aula, abre paso a la reflexión, a la búsqueda de soluciones y al mejoramiento de la práctica profesional, logrando que el quehacer docente y el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes sean coherentes con la atención educativa de calidad que debe brindarse.

Las familias expresan también algunas necesidades que pueden observarse como parte de la participación infantil que debe darse dentro del hogar: F: “Ellos necesitan entender el porqué de una decisión”, F: “Explicarles los porqué de las cosas ya que no quedan saciados con una respuesta corta, sino que surgen más preguntas”. Se argumenta, como necesidad, que los niños y las niñas comprendan las decisiones tomadas por miembros familiares, estas expresiones evidencian el reconocimiento del niño y la niña como sujetos, pues se les estaría tomando en cuenta, no sólo para que participen en toma de decisiones, sino, que las expresiones dejan observar que se les respeta, incluye y considera, lo que amerita sacar tiempo para explicar, que ambas partes comprendan y queden satisfechas. Por tanto, la pertinencia de un ambiente vivencial que así lo refleje. Se considera al mismo tiempo, la caracterización de la niñez como sedientos de aprendizaje, plasmado en la expresión de preguntas constantes, convirtiéndose esto en una necesidad por abastecer.

Esta concepción integral de la niñez, construida por los y las coparticipantes, se considera de suma importancia debido a que permea la validación del derecho abordado; por lo que estas concepciones influirían en las prácticas participativas que se desarrollan en el ambiente pedagógico y en el ambiente familiar, asimismo, por medio de ese pensamiento, se pueden provocar las relaciones de poder entre adultos y niños y niñas o todo lo contrario, puede optimar el ejercicio de la participación infantil como derecho. Los adultos poseen el papel de ser promotores también para el desarrollo de esta etapa preescolar. Por tanto, la niñez es una etapa “para fomentar valores y sentido de ciudadanía, por lo que su participación no sólo tiene que ver con la construcción democrática, sino con el desarrollo de sus potencialidades” (Corona y Morfín, 2001, p. 29).

Además, considerar la posibilidad de maravillarse con los niños y con las niñas, de lo que se puede escuchar y aprender, y reaprender:

Al construir una nueva idea del niño es necesario también que se construya un nuevo paradigma del adulto. Es decir, si consideramos que los niños tienen conocimientos que pueden ser tomados en cuenta, el adulto tendrá que cambiar su actitud dimensionando sus propios conocimientos y abriéndose a la posibilidad de aprender... Si se asume que los niños están llenos de preguntas porque tienen una perspectiva distinta a la nuestra, el adulto no tendrá que colocarse siempre en el lugar del que sabe, sino que podrá ser capaz de asombrarse y de despertar su propia curiosidad. (Corona y Morfín, 2001, p. 73)

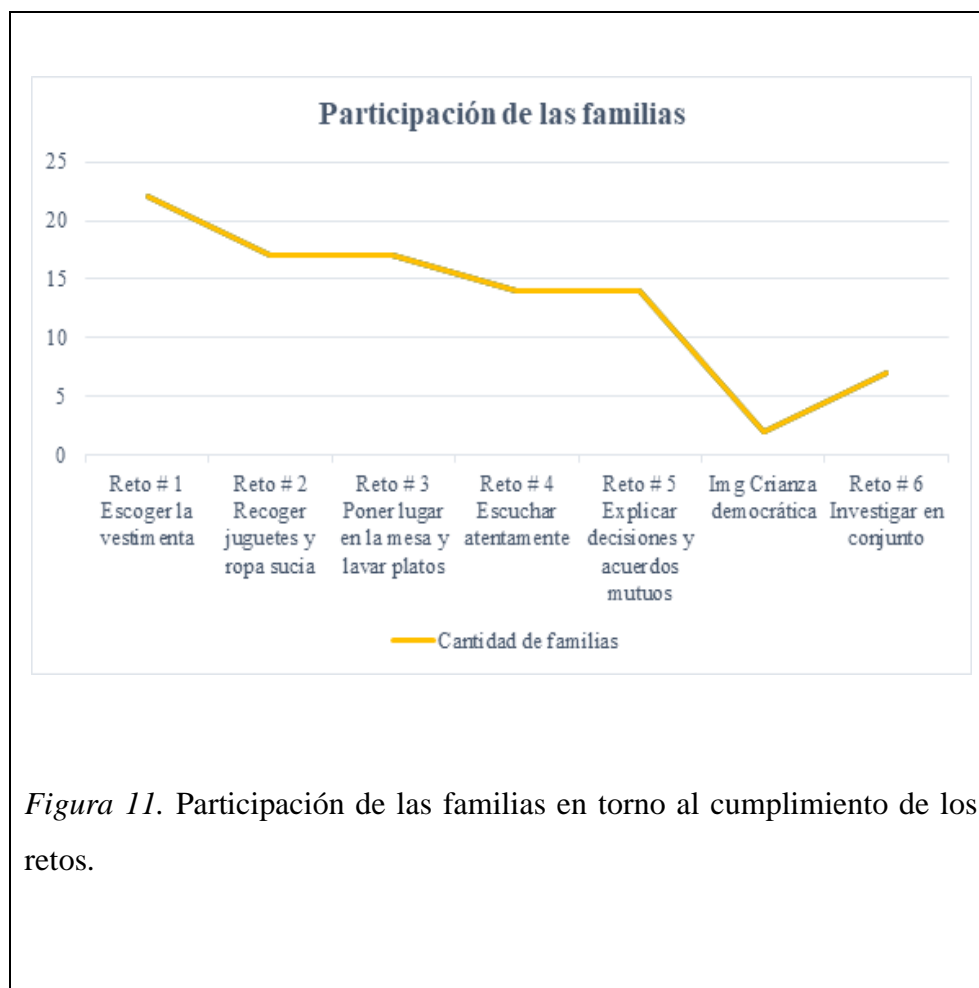
F) Papel de las personas adultas

Por último, dentro de lo realizado en el campo de la investigación, surge la categoría emergente el papel de las personas adultas; en este caso, considerando el de las familias y el del personal docente participante, en torno al derecho a la participación infantil y las relaciones cotidianas de estas poblaciones adultas con los niños y las niñas. Se evidenciará el papel de los mismos en cuanto a acciones que favorecen o frenan el ejercicio de tal derecho, por parte de las familias aparece la relación dialógica y la relación vertical, y por parte de las docentes aparece la relación vertical, conocimientos y experiencias previas y la práctica en el aula. Además, ambas poblaciones aluden a reflexiones, evocadas a partir de las estrategias de acompañamiento pedagógico desarrolladas en la experiencia pedagógica.

Papel de la familia.

Inicialmente en torno a la familia, se mostrará el recorrido o bien, la participación de las mismas con respecto a todos los retos realizados durante la experiencia pedagógica, en la estrategia de acompañamiento pedagógico (ver *figura 11*). Se crea una gráfica lineal para mostrarlo, describiendo cada reto y la cantidad de familias que participaron en su práctica; ésta evidencia el carácter particular del alcance de la investigación, la presencia y la constancia de las mismas en cada uno de los retos. También se describe el rol que tuvo cada una de las familias, con la intencionalidad de que fueran promotoras de la participación infantil de sus hijos e hijas

con cada desafío. A su vez, se permite observar la estrategia de acompañamiento creada por las investigadoras y desarrollada con esta población.



El primer reto enviado, que consistía en que los niños y las niñas escogieran su vestimenta de manera independiente (ver *apéndice E*), más de la mitad de las familias que aceptaron el desafío asumen el reto como tal. Como evidencia, enviaron fotografías (ver *apéndice N*) en las cuales los niños y las niñas se observan buscando los atuendos y la fotografía final de la ropa escogida; también compartieron algunos videos de sus hijos e hijas donde se observan escogiendo su ropa, vistiéndose solos o bien, si requirieron de la ayuda de las madres; les apoyan para que hagan la elección de su ropa y las mismas consultan a los niños y a las niñas si ocupaban ayuda para vestirse, pero sin obstaculizar la independencia de los mismos, y al final muestran una fotografía de cómo lucen con la vestimenta.

El segundo reto radicó en que las familias otorgaran la responsabilidad a los niños y a las niñas de recoger sus juguetes, además de la ropa sucia luego o antes del baño y que la colocaran en el lugar adecuado (ver *apéndice F*); en esta ocasión se restan 5 familias en el cumplimiento de este reto. La evidencia que enviaron fueron fotografías (ver *apéndice Ñ*) en las cuales se observan a sus hijos e hijas recogiendo su ropa y llevándola a la cesta correspondiente, como también recogiendo los juguetes y colocándolos en bolsas, cajas o en espacios donde acostumbran guardarlos.

Para el tercer reto se evidencia una constancia en la participación de las familias, este desafío incitó a los adultos a que permitieran que los niños y las niñas pusieran su lugar en la mesa y lavaran los utensilios usados (ver *apéndice G*). De la misma manera enviaron evidencia fotográfica, donde sus hijos e hijas se encuentran lavando los utensilios usados (ver *apéndice O*); adicional a esto, las familias compartieron otras imágenes que permitieron observar otras labores que realizan los niños y las niñas, como tender la cama y ayudar en la cocina preparando empanadas. Resultó importante esta iniciativa por parte de las familias, porque se observó la participación infantil en otras tareas en la dinámica del hogar, siendo los mismos niños y niñas quienes se ofrecieron en apoyar a sus padres y madres con las tareas domésticas.

Se restan 3 familias para el cuarto reto, el cual consistió en escuchar de forma atenta a los niños y a las niñas por unos minutos, disfrutando de una grata conversación entre padres-hijos (ver *apéndice H*). Como evidencia, se recabaron audios que mostraron la interacción entre ellos, donde fueron grabadas algunas de las conversaciones. Asimismo, las familias compartieron las anécdotas de lo que conversaron. En uno de los casos envían una fotografía de una niña armando un rompecabezas con su padre (ver *apéndice P*), esto debido a que la madre compartió que su hija lo que deseaba ese día era jugar con su papá; añadiéndose la importancia que tuvo el escucharla y llevar a cabo el deseo de la niña, compartiendo tiempo de calidad con su padre, validando su derecho a la participación en la inclusión de sus expresiones.

En el quinto reto se mantiene constante la participación de las familias. El desafío pretendía que los padres y las madres explicaran las decisiones tomadas a los niños y a las niñas y de ser posible llegar a acuerdos en conjunto (ver *apéndice I*). Como evidencia, las familias compartieron las anécdotas de lo ocurrido, y acuerdos a los que llegaron donde ambas partes, en su mayoría, se vieron satisfechos. En el caso de una familia, contactaron a las investigadoras y explicaron que su hijo tiene un diagnóstico preliminar de déficit atencional con hiperactividad

e impulsividad, por lo cual, desde las recomendaciones de la psicóloga que los atiende, no hay espacios para negociar acuerdos con el niño, sino que debe acatar todas las reglas establecidas por progenitores. A pesar de la situación, se atiende y se acompaña a la familia, brindándoles consejos de cómo llevar a cabo el reto, y a la vez respetando el diagnóstico emitido por la especialista, para mayor tranquilidad de la familia.

Seguidamente, las investigadoras enviaron a las familias una imagen del modelo de crianza democrático, en el que el ejercicio del derecho a la participación infantil es intrínseco (ver *apéndice V*). Se les solicita que expresen sus pensamientos en torno a lo que implica este estilo de crianza; para esto, se restan 12 familias, solamente 2 familias emiten sus ideas de lo enviado. Una de ellas explicó su forma de interpretarlo, relatando parte de su dinámica familiar y cómo lo intenta llevar a cabo con sus hijos; manteniendo su postura de ser accesible, pero que también deben de tener responsabilidades, aprender a valorar lo que tienen y que con tanto esfuerzo sus padres les pueden brindar. Mientras que la otra familia remite a la importancia de ponerlo en práctica en el hogar, como parte de los retos.

Y para finalizar el acompañamiento a las familias, se compartió un sexto reto, donde se sumaron 4 familias, el desafío consistió en consultar a los niños y a las niñas sobre algún tema de interés para investigarlo en conjunto con su familia (ver *apéndice J*). Como evidencia, enviaron un escrito con los temas de interés surgidos por los niños y las niñas, además de un relato de cómo llegaron a ellos, donde hubo variedad de intereses por cada uno y una. Para su abordaje y conocimiento, realizaron acciones colectivamente, haciendo un espacio de compartir y de aprendizaje, buscando respuestas y haciendo uso en su mayoría del internet.

Ahora bien, retomando la figura antes presentada, se percata una baja participación considerable conforme se fueron dando los retos. Existen diversas tangentes con respecto a las razones posibles; y la importancia de mostrarlo se debe al trasfondo que remite. Anteriormente, una familia había expresado que los retos se iban poniendo difíciles, atribuyendo a que la participación del niño y la niña se dificulta en cuanto a la escucha atenta, explicar decisiones tomadas y la negociación dentro del hogar; además, otras causas evidenciadas fueron por la actitud de los niños y de las niñas, por el tiempo que ocupaban para realizar diversas tareas, la poca posibilidad de supervisión del adulto o bien, por criterio propio de la familia que no los cumplían; y todo esto por no ser costumbre en la dinámica familiar. También esta situación es evidenciada debido a que al inicio de la investigación había una cantidad de 31 familias que

aceptaron el desafío, al brindar sus números telefónicos y desde la herramienta de Whatsapp de nuevo confirmar su anuencia; sin embargo para el primer reto 9 familias decidieron no participar; a otras familias les fueron enviados los retos y no respondieron.

Se añade que uno de los obstáculos implicados fue la limitante en el acceso a compartir con las familias de forma presencial, por factores particulares de la institución; también pudo ocasionar que se perdiera interés al cabo de las semanas por las dificultades expresadas en las barreras de la participación infantil, donde el sacar tiempo para el cumplimiento de los retos resultó difícil en algunas dinámicas familiares. No obstante, en la planificación de los retos, las investigadoras acuerdan una cantidad de 6 retos que se consideran razonables, donde cada uno se extendió por 1 o 2 semanas para su cumplimiento y el envío de las evidencias correspondientes, aunque esto se fue modificando y ajustándose a la rapidez o lentitud con la que las familias daban respuesta a los retos, con el propósito de que no se sintieran presionadas, sino, que su ejercicio fuera llevadero y contextualizado a su realidad.

Durante la estrategia de acompañamiento pedagógico, se mantuvo presente la motivación continua por parte de las investigadoras, donde se les enviaba a las familias un mensaje motivador para realizar los retos o bien, como medio para recordarles el ejercicio, haciendo énfasis en el beneficio otorgado a los niños y a las niñas y a la dinámica familiar en general, agregando el afán por observar y conocer más a fondo la realidad de cada hogar y brindar así, el acompañamiento ante cualquier situación emergente y para promover el cumplimiento de los retos. Las familias dejaban ver su entusiasmo y motivación al devolver mensajes alentadores cada semana para las investigadoras del trabajo realizado, como también expresaron la espera de los próximos retos. Cabe destacar que aproximadamente cada 6 horas se revisaba la herramienta tecnológica para proveer asistencia y acompañamiento a las familias que lo requerían.

Después de observar el recorrido de la participación familiar en sus altas y bajas, se analiza el papel de esta población adulta en el cumplimiento y abordaje del derecho a la participación infantil, desde las connotaciones relevantes a considerar, surgidas durante la experiencia pedagógica. Primeramente, se halla en las familias la *relación dialógica*. Ésta, además de ser considerada como un principio fundamental para el ejercicio de la participación del niño y la niña, ha evidenciado que es un medio que permite descubrir la capacidad de la niñez de participar y entablar conversaciones con los adultos, así en el desarrollo de variedad de

temas, viéndose ejemplificado en el recuadro 63. Este intercambio de ideas está permeado por la actitud del adulto en la escucha atenta y de diálogo con sus hijos e hijas, esta relación permite demostrar que ellos y ellas son personas racionales, ayudando a que decaiga el pensamiento de que no entienden, que son seres vacíos e inmaduros. Todo lo contrario, mediante esta práctica, se potencia y se descubre una madurez progresiva que van adquiriendo en consecuencia de las experiencias que van afrontando y experimentando a lo largo de su vida. Desde lo vivenciado en esta experiencia investigativa, se devela que los niños y las niñas participantes, pueden responder, tener una postura y entendimiento ante las situaciones dentro del núcleo familiar. “Se reconoce que la voz de la niñez... debe ser tomada en cuenta por los adultos en la toma de decisiones, considerando a los niños... como seres con ideas propias con los que se puede dialogar” (Corona y Morfín, 2001, p. 28).

Recuadro 63

F: El jueves hablamos de un proyecto que tenemos como familia, nos mudaremos de casa y conversamos sobre los cambios que vamos a tener y aunque tiene que entrar a otra escuela el año próximo, está contenta y motivada porque será algo nuevo.

F: Me llama mucho la atención que él no se pierde en el tema y sale con palabras tan claras como un adulto.

F: Me llama la atención con la madurez que asume ciertos temas.

F: Me agradó escuchar todo lo que dijo, es bonito ver como ella tiene una opinión tan clara para cada situación, a veces parece una persona adulta con los comentarios que hace.

La relación dialógica entre adultos, niños y niñas fue considerada como una de las prácticas relevantes que promueven el ejercicio del derecho a la participación infantil, por lo que dentro de los retos se objetivó que las familias pudieran vivenciar ese espacio. En el acompañamiento a las familias para el desarrollo de los retos, las investigadoras, desde su intervención, impulsaron la práctica dialógica, donde se les orientó a que entablaran una conversación amena con sus hijos e hijas, para profundizar y caer en la comprensión del pensamiento, elecciones y acciones de los niños y de las niñas, para lograr llevar a cabo los retos. Se presentaron algunas situaciones donde las familias no sabían cómo abordar los conflictos, un ejemplo es cuando un niño escogía la misma ropa varios días seguidos, la mamá externa la situación y busca ayuda de las investigadoras, quienes comienzan a orientar a la madre para que interrogara al niño y conocer qué gira en torno a ese interés por una única prenda. En

medio de la interacción se asomó la razón, donde el niño expresó que le apasiona el fútbol y como todos los días practica ese deporte, esa ropa representa un uniforme para él; la madre percibió que el diálogo le permitió comprender la situación, y así poner en práctica la búsqueda de soluciones con su hijo. Ambos lograron solucionar la situación y formar nuevos atuendos de ropa deportiva seleccionados por el niño, y la evidencia fotográfica fue enviada en los siguientes días del reto.

La participación infantil no sólo se centra en conocer o escuchar las opiniones de los niños y de las niñas, sino que en un sentido más profundo, la permanencia del intercambio de pensamientos con un sentido de aprendizaje social, de reflexión, o bien, para deliberar y realimentar alguna posición, solución de conflictos, entre otras posibilidades latentes. Se presentan algunos ejemplos en el recuadro 64, de la cotidianidad familiar con respecto a la relación dialógica. Se agrega el sentido de bienestar del niño y la niña al ser tomados en cuenta, por el tiempo y espacio compartido, percibiéndose la comprensión que van adquiriendo los niños y las niñas en el aprovechamiento de espacios explicativos, donde puedan saciar su sed de aprendizaje y curiosidad.

Recuadro 64

F: Por lo general, tenemos una relación muy comunicativa, siempre pregunto cómo estuvo su día y le cuento un poco cómo fue el mío.

F: La primera respuesta no fue fácil, con esto de la huelga y que sólo él está asistiendo a clases y sus hermanos no. Ha sido difícil de que entienda que sólo él tiene clases, él culpa a sus hermanos, yo le explico de que las cosas no son así. La huelga no la hacen sus hermanos, y que usted tiene la gran oportunidad de no perder su curso en el estudio. Los hermanos más bien están aburridos en la casa y ya quieren estar en clases. Por ejemplo, hoy le tocó por la mañana, enojado no quería levantarse pues quería quedarse durmiendo. Y bueno, le expliqué de nuevo, ya va entendiendo y me dice “mis hermanos no van a aprender nada verdad”, y le digo que espero que la huelga se solucione pronto. Cuando bajamos del bus me dijo que perdón por haberse portado mal.

F: Él me dijo “¿Por qué no tienes tiempo?”, yo le dije porque tengo mucho que hacer todo el día. Él me dijo que si me ayudaba y yo le dije que sí. Durante todo eso me preguntaba que cómo se hacía, yo le expliqué y estaba feliz porque dice que ya sabe cosas nuevas como acomodar su cuarto. Lo que más me llamó la atención es que para hacer cada cosa es muy concentrado.

Para una de las familias, la relación dialógica les permitió adentrarse a un camino diferente y creativo, el ejemplo es el de una madre que expresó haber confeccionado 3 tarjetas para su hijo que simbolizaban el tiempo de uso del celular, después de un espacio dialógico donde hablaron acerca de los problemas que pueden generar el uso excesivo de estos aparatos.

Como madre, tomó la iniciativa y conversó con su hijo de la propuesta, el niño aceptó la idea y se apropió de la estrategia debido a que ahora es él quien lleva el tiempo. Esta práctica, como bien se evidencia, alude a una posibilidad que permite ahondar en situaciones conflictivas que pueden producir perjuicios, ayudando a las familias en la búsqueda de soluciones en consideración de lo que más favorezca al bienestar de los niños y de las niñas.

Otros ejemplos de relación dialógica, surgieron a partir del reto donde las familias debían preguntar o consultar a sus hijos e hijas sobre un tema que quisieran saber, con el propósito de que investigaran, aprendieran y vivenciaran esa práctica en las familias. Viéndose los ejemplos en el recuadro 65.

Recuadro 65

F: Buscamos en internet un video, el cual vimos y sorprendido me hacía preguntas sobre las máquinas que hacían todo el trabajo y que dónde se hacían. Fue muy gracioso, él ni idea tenía que así eran.

F: Estuvimos conversando sobre el reciclaje, siempre que se toma un fresco leche desarma toda la caja y luego la pone en el basurero. Me impactó lo que dijo que algunas personas son muy cochinas porque no deben botar la basura en las calles, y que el planeta se está destruyendo.

F: En el transcurso de la semana hablamos que íbamos a ir a la playa, dado el cambio de tiempo que está presentando el viaje se canceló, y se habló con el niño, se le explicó el porqué ya no íbamos, al inicio lo tomó mal se puso hacer muchas preguntas qué por qué ya no íbamos, qué por qué mentimos, al final se le explicó en varias versiones del por qué y lo terminó entendiendo.

Se evidencia la riqueza que deviene del diálogo, donde los niños y las niñas comparten con sus familias en la construcción de aprendizajes, ideas, pensamientos, reflexiones, concientización, además, del vínculo que se favorece mediante esta práctica. Para ello, Freire (2011) lo define como:

Una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica... Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación. (pp. 101-102)

De ahí, la importancia de hablar con los niños y las niñas sobre situaciones que les conciernen y de las cuales deben ser partícipes, ya sea para llegar a un acuerdo entre ambas partes o bien, como parte del respeto que se merecen cuando alguna situación les afecta. Al mismo tiempo, esto desglosa beneficios observados por la familia de esta relación de diálogo, leyéndose en los comentarios del recuadro 66. También suscitó un evento que comentó una madre, ella explicaba constantemente a sus hijos la importancia de no pelear, a pesar que siguieron aconteciendo discusiones entre ellos, la madre expresa que el haberse sentado y dialogado mientras jugaba y compartía con sus hijos, ayudó a que se mejorara la situación, obedecían más según la madre, lo cual se evidencia en la frase que expresó uno de sus hijos N: “Mano no debemos de pelear

Recuadro 66

F: Las dos llegamos a un acuerdo, cuando se trata de algo que tal vez no se pueda hacer y se le explica por qué no. Llegar a un acuerdo en el que las dos partes queden satisfechas.

F: Importante para que ellos vean y puedan comprender de por qué tuvimos que tomar una decisión.

F: El llegar acuerdos con los hijos es importante, porque permite ver que su opinión también cuenta, y es una manera de que realicen tareas, colaboren en el hogar y formen parte de su personalidad.

F: Fortalece la confianza.

F: Es importante, aunque no es algo fácil, siempre los padres tenemos que hacer acuerdos que a ellos no les agrade, pero hay que tratar de que ellos no lo vean por el lado de que uno lo hace para molestarlos sino por el bien de ellos, pero que no lo vean como una orden, que nos pongamos de acuerdo para que ellos no se sientan obligados.

F: A pesar de ser pequeñitos también tienen derecho a expresarse y decir algo que se pueda considerar como una opción, tomar los dos puntos de vista y hablarlo para que desde pequeños vean lo importante y bueno que es resolver las cosas hablando.

F: No se me hace complicado explicarle ya que tenemos buena comunicación.

F: Forman su personalidad.

F: Es muy importante explicar cada decisión tomada a nuestros niños ya que a base de eso podrán entender y corregir muchas cosas o saber la importancia de cada cosa.

F: Ellos necesitan saber qué se puede y debe hacer y qué cosas van a tener una consecuencia negativa para ellos y para otras personas. Eso nos permitirá formarlos como personas responsables, educadas y solidarias. Labor que corresponde a la familia, formar en valores y disciplina.

F: Es importante hasta cierto punto ellos son personas y cuando están creciendo deben entender situaciones en las cuales debemos tomar decisiones y ellos deben aprender de la vida.

F: Los niños como personas y miembros de la familia se merecen una explicación, es muy importante conversar con ellos sobre las decisiones que tomamos. De esta manera, ellos pueden comprender por qué papá y mamá hacen ciertas cosas que tal vez a ellos no les agrade, pero son necesarias para su educación y crecimiento. Al igual que llegar a acuerdos con ellos, porque de esta manera les hacemos ver que su opinión es muy importante para nosotros y que pueden tener la confianza de contarnos cualquier problema que se les presente.

hay que compartir vea que mi papá y mamá decidieron darme un hermanito para que yo nunca estuviera solo, así que juguemos como hermanitos que somos”.

El escucharlos puede conducir a una mejor toma de decisiones. También se ha encontrado que los niños son... más optimistas y más flexibles en su enfoque hacia el futuro y en la capacidad de cambio, por lo que la información que se obtiene al consultarlos resulta muy enriquecedora. (Corona y Morfín, 2001, p. 74)

Además, la relación dialógica posibilita y se considera su práctica como un tiempo de calidad invertido en las relaciones de los padres y las madres con sus hijos e hijas, ejemplificándose en el recuadro 67. El considerar el papel activo del niño y la niña en el lugar que les corresponde dentro de la familia, indudablemente les genera un sentimiento de gusto, de alegría, lo cual, lo estaría proporcionando la garantía de la participación infantil con sus amplias apreciaciones, debido al involucramiento de la niñez en las dinámicas familiares.

Recuadro 67

F: Me agradó la confianza que me tiene y ella dice que se sintió feliz de hablar conmigo.

F: Me llamó la atención el montón de cosas que habla, y me contestó que siempre le gusta hablar conmigo y que le pregunte cosas.

F: Al final le pregunté que cómo se había sentido al hablar conmigo y hacer lo que hicimos juntos y me dijo que muy feliz.

Las familias, por medio de esta experiencia, manifestaron recomendaciones que consideran necesarias para el diálogo en el contexto familiar: F: “Hay que tener paciencia y procurar que las explicaciones sean claras y con un vocabulario sencillo”, F: “Todo con mucha paciencia y sabiéndoles hablar pues llegarán a entender”. Parte de su coparticipación en la investigación, revelan la paciencia, vocabulario sencillo, claro y adaptado para la comprensión del niño y la niña. Tales consejos son totalmente convenientes para la interacción con la primera infancia, lo que demuestra la conciencia de familias en torno a su mediación en el hogar y el perfil que les compete para promover esta relación, al igual, que optimizarla.

Las investigadoras en su afán de comprender mejor la realidad familiar, se dan a la tarea de conversar con la población de niños y niñas, que también participan de la relación dialógica en los hogares. Se les pregunta si sus familias les proveen explicaciones cuando no se les da

algún permiso de hacer algo. Algunos estudiantes comparten expresiones en relación a las explicaciones dadas por los adultos en el hogar: N: “Porque uno escucha que las cosas de mi casa son de vidrio”, N: “Porque ya sabe que voy a comprar dulces, N: “No, es porque le pueden robar”. Los ejemplos son relacionados a que los niños y las niñas no corran dentro de la casa o que no pueden ir solos a la pulpería. Se presenta la prohibición por parte de los adultos. Algunos niños y niñas expresan que sus familias les explican las decisiones, y en otros casos que no y otros dicen que a veces. Por lo que se puede deducir que hay familias que sí toman el tiempo para explicarles a sus hijos e hijas y entablar un diálogo. Y en otras familias, dependerá la intervención que realicen según lo que quieran hacer sus hijos e hijas, porque desconocen la manera de cómo abordar la explicación, o no encuentran un por qué racional para ésta, predominando allí el modelo de crianza autoritario por medio de mandatos verticales, sin un intento de conversación.

Se detecta que en otros núcleos familiares participantes, existen características que

Recuadro 68

N: Mi mamá nunca me deja usar la tablet.

I: ¿Y usted le ha preguntado por qué?

N: Sí le digo, pero ella dice que no.

I: ¿Ella te explica por qué?

N: Porque no tenemos permiso mi hermana y yo.

I: ¿De quién es la tablet?

N: Mía y la de mi hermana está en Estados Unidos porque la están arreglando, a veces la usamos o algunos días nos la quitan.

I: Pregúntele por qué algunos días puedes usarla para ver que te dicen.

N: Le pregunto a mi mamá y dice que no.

apuntan a la *relación vertical*. Esta relación de poder entre adultos y personas menores de edad, fue evidenciada y se ilustra por medio de un caso expresado por parte de un niño, vista en el recuadro 68. Se demuestra el estilo tradicionalista de los patrones de crianza, donde el “no” es considerado como respuesta absoluta que debe ser acatada por los niños y las niñas sin refutar. Tal abordaje de la situación, imposibilita la relación dialógica, el diálogo necesario entre padres, madres e hijos e hijas, y por ende de la participación activa del niño y la niña. Donde el papel de la familia debiera ser en función de la explicación, considerando el interés superior del

niño y la niña, así para que comprendan y entiendan a qué se debe alguna prohibición o decisión de las familias, de manera que ellos y ellas lo logren interiorizar; inclusive, se aminoraría la repetición de indicaciones en el hogar.

F: “Llegamos a un acuerdo, que no siempre va a ser lo que ella quiere”. Este comentario emitido por una de las familias puede estar sujeto a varias interpretaciones; en primera instancia, puede aludir a un carácter defensor por el bienestar su hija en situaciones que no atenten contra su seguridad e integridad, labor que corresponde a la familia; y por el contrario, esto puede transgredir el derecho a la participación infantil en asuntos que le concierne a la persona menor de edad, pasando por alto sus intereses, en vista de una posición vertical. Otra familia lo evidencia a partir de la siguiente expresión: F: “No siempre el adulto debe de justificar sus decisiones a los niños, se pueden dar explicaciones breves, en ciertas circunstancias, pero no es estrictamente necesario; además, en ciertas cosas igualmente se pueden llegar acuerdos mutuos, siempre y cuando quede claro quién es el adulto y quién es el niño”. Éste ejemplifica la obstaculización de la participación del niño y la niña, mediante la relación hegemónica que dictamina a la niñez como seres inferiores al adulto, mostrándose una posición contundente con ese pensar; además, anotando que se evidencia la no consideración de las opiniones, donde la voz del niño y la niña no es escuchada.

No obstante, el papel real y el deber legítimo de los adultos es todo lo contrario, en concordancia con lo que sugiere la participación infantil, una redefinición de las relaciones parentales, en un sentido democrático, pensando en el bien común de todos y todas. Para ello Corona y Morfín (2001) explicitan que:

Los adultos tenemos el deber de orientar y dirigir a los niños de acuerdo a su edad, evolución y desarrollo, para que sean capaces de ejercer sus derechos, lo que es una responsabilidad básicamente a cargo de la familia, la escuela y el Estado. Los esfuerzos por promover la participación infantil no buscan romper con esa responsabilidad, sino establecer nuevas formas de ejercerla. (p. 71)

Esto se nutre con el artículo 5 de la CDN, que plantea que los adultos deben orientar a sus hijos e hijas para que ejerzan sus derechos en torno a lo desarrollado en ese tratado. Cabe explicitar que las nuevas formas de ejercer el poder o la responsabilidad correspondiente con los niños y las niñas, se determinan en los aspectos de la participación infantil, como el que sean verdaderamente escuchados y atendidos, que sus opiniones sean tomadas en cuenta, que se afiance el vínculo mediante una relación de diálogo. No consiste en delegar ese papel asignado

a los adultos ya por aspectos naturales y legales, sino, que éste también pueda ser compartido, dándole un lugar a la niñez, que ha sido y sigue siendo invisibilizada por algunos adultos que se resisten al cambio de pensamiento, para que el protagonismo infantil sea el oportuno y el que tanto exigen, gustan y ansían siempre de vivenciar los niños y las niñas, como fue experimentado en esta investigación.

No obstante, a pesar de la resistencia de algunos pensamientos que desfavorecen el ejercicio de la participación infantil, se celebra que a lo largo de la experiencia pedagógica las familias expresaran y compartieran *reflexiones* que nacieron de sus vivencias cotidianas, las cuales, se estiman por el alto valor que poseen para esta investigación. Primero, en torno a la capacidad del niño y la niña y el beneficio de la conversación dentro del núcleo familiar: F: “Me di cuenta que aunque los papás pensemos que hay temas que ellos no entienden, no es así, todo lo saben, todo lo escuchan, y si no se saca el tiempo para hablar con ellos, ellos mismos sacan conclusiones, a veces de manera que no es correcta, otras veces toman las cosas mejor que los adultos”. A partir del diálogo con su hijo, se reconoce un cambio de pensamiento de la madre con respecto a una superación de la exclusión, abriendo paso a la inclusión y a la participación, en cuanto a la consideración de la relación dialéctica en el hogar. De los niños y de las niñas se puede aprender, si tan sólo se escuchan atentamente. Resaltándose la importancia de la orientación adulta en temas que lo ameriten.

El énfasis dado a la participación del niño y la niña, el respeto y la atención que se les está brindando con el cumplimiento de este derecho, evidencia que no sólo beneficia el desarrollo del niño y la niña, sino, que repercute positivamente en la dinámica del hogar y en las relaciones entre toda la familia. Se lee en los comentarios del recuadro 69, algunos ejemplos que lo sustenta. El mejoramiento en los patrones de crianza y la formación de los responsables en materia de

Recuadro 69

F: Antes del reto de hablar con los niños pensé que ya sabía todo lo que mi hijo tenía por decir, cuando en realidad es algo mucho más profundo. Tomar el tiempo de escucharlos y darnos cuenta de que ellos están muy sensibles y atentos a todo lo que pasa a su alrededor.

F: Antes tenía el problema de decir NO rotundamente sin explicar, eran más los berrinches, pero ahora he aprendido poco a poco a explicarles el por qué.

F: Ha sido un reto más que para mi hija, para mí.

F: Tienen derecho a expresar sus emociones, lo que les gusta y lo que no les gusta. Muchas veces como padres cometemos el error de querer que hagan o digan algo sin saber si ellos quieren hacerlo.

enseñanza, es algo innegable que viene a colaborar el cumplimiento del derecho a la participación infantil. Revela que no sólo es una ganancia para los niños y las niñas, sino, que se ha demostrado que todos los involucrados ganan beneficios con la perseverancia de su práctica en el ambiente familiar. Es escucharles, es dejarles ser.

En adición, dentro del estilo de crianza democrático que se pretendió promover, se retoma la reflexión de una de las madres de familia que expresó su caso en particular, a partir de la imagen enviada para ese fin. Expresa que ella intenta educar a sus hijos de la mejor manera, siendo accesible, pero que a veces se pone estricta por el bienestar de ellos cuando no son obedientes, o cuando exigen algo que no se les puede dar, además, proponiendo que las cosas que quieren se las tienen que ganar. Consiste en hacer un equilibrio, evitando caer en la autoridad o en la pasividad, donde ambos extremos han demostrado ser perjudiciales para los niños y las niñas. Por tanto, se invita a hacer un profundo análisis del modelo de crianza que se quiere seguir en el contexto familiar, pensando en los bienestar presentes y futuros para la niñez como sujetos de derechos y para la familia en sí.

Papel del docente.

Primeramente, se considera importante resaltar los *conocimientos y experiencias previas* de las participantes, para comprender el papel que desempeñan en el ejercicio o no del derecho a la participación infantil dentro del aula preescolar. En uno de los talleres, como dinámica rompehielo, debían mencionar los derechos de la niñez que conocían con la mayor rapidez posible y sin repetirlos. Los derechos expresados fueron los siguientes: derecho a la educación, derecho a un nombre y a un apellido, derecho a tener una patria y derecho a tener protección; los cuales, son los primeros pensados por las docentes. Por consiguiente, se puede aludir a que son los más difundidos o conocidos, o a los que más se les tiende a dar importancia. Se conoce lo que en apariencia es indispensable en la vida de un niño y niña, pero en términos de legalidad, donde el Estado efectivamente vela porque éstos se cumplan cabalmente. No se consideran aquellos en términos del bienestar y potenciación del desarrollo integral del niño y la niña, puesto que no fueron en los que primero pensaron.

También desde los talleres, a partir del espacio dialógico presente y constante, las docentes expresaron anécdotas que vivieron con otros grupos preescolares. Las experiencias previas surgidas del recorrido profesional de una de las docentes, compartió que al potenciar la

capacidad de uno de sus estudiantes y dejarlo participar activamente en el aula preescolar, permitió el buen desempeño y desenvolvimiento a largo plazo, es decir, en la edad adulta: D: “Desde chiquito ya traía eso, él era el que me ayudaba a mí, él me daba ideas y él armaba todo”. Ella se refiere a una persona reconocida a nivel nacional por su talento para la música y animación en eventos. Se aprecia que la libertad concedida al estudiantado para organizar dentro del aula, es en definitiva, beneficiosa para el actuar constante de la población en pro de sus intereses y gustos, por tanto, el funcionamiento del aprendizaje interactivo considerando el protagonismo infantil. “La infancia tiene que lograr ganar espacio que le permita avanzar en las posibilidades de participación protagónica, vale decir, con pensamiento propio, con acciones significativas para el conjunto” (Castro et al., 2009, p. 103). Donde el papel del docente radique en una actitud y quehacer en el que considere las acciones propuestas por los y las estudiantes, propicie mayor motivación e impulse a participar a todos y todas, en el caso también de los más introvertidos. Y para que esto se cumpla, es primordial conocer las aptitudes y potencialidades de los niños y de las niñas para optimizarlo. Así, esta experiencia viene a revelar que lo que se favorece en edades preescolares, repercute en la vida adulta.

Otra de las experiencias de las docentes es en relación a la infancia vivida de las mismas. Una de ellas comparte que en su etapa escolar era muy selectiva con sus amistades, pero un grupo de niñas querían que se les uniera, pero ella no quiso. De modo malintencionado, narra la docente, que las niñas decidieron ir a su casa para acusarla con su madre de supuesto maltrato; la mamá ante esto la castigó físicamente; luego, ella tuvo la valentía de decirle a su madre: D: “Le dije que no era cierto y usted fue injusta conmigo usted las escuchó a ellas pero no a mí; le expuse mi punto y nunca más”. Desde esta experiencia, la docente señala la importancia de escuchar realmente ambas partes en un conflicto, al niño y a la niña, para evitar el prejuicio y el injusto actuar del adulto.

Lo anterior le sucedió también a la misma docente cuando era niña, pero esta vez en el ámbito educativo, vivió en carne propia la no atención y la no consideración de sus opiniones por parte de su docente; observándose su comentario en el recuadro 70. Su experiencia escolar permite la reflexión en relación a su accionar como docente, de no repetir aquellas situaciones negativas que desafortunadamente vivenció con su maestra de primaria. Además, se deja al descubierto, que la autoestima se ve influida en las oportunidades que tengan los niños y las niñas de participar y de ser tomados en cuenta en los espacios pedagógicos.

Recuadro 70

D: Yo le decía (a la maestra) yo quisiera participar y no, siempre salían las mismas; ahora por eso trato de escoger e ir sacando a todas; lo que hicieron conmigo trato de no hacerlo con mis estudiantes, eso en mi niñez me dolió y me sentí discriminada, me ayudó como profesional para tenerlo presente y no ser clasista sino ver a todos mis alumnos por igual.

La otra docente también compartió anécdotas de su niñez y adolescencia, relacionadas a

Recuadro 71

D: Yo no me sabía ni atar los cordones de los zapatos, era aquel extremo de chineazón. Para mí fue algo trágico cuando entré al colegio, exponer, viajar sola, hacer las cosas por mí misma, yo no estaba preparada para eso, fue un choque horrible, ni siquiera me pasaba el peine por la cabeza, mi mamá me hacía las colas y las trenzas.

su vivencia personal en su hogar debido a que padecía de una enfermedad, se observa su comentario en el recuadro 71. Es evidente la importancia de favorecer la autonomía desde edades tempranas, independientemente de la condición que presente, puesto que si ésta se ve obstaculizada puede, en ocasiones, producir daños severos e incluso irreversibles, los cuales, apuntan a un empobrecimiento en la autoconfianza y en el desenvolvimiento de la persona en la sociedad. Cabe anotar, que para estas circunstancias, es necesario recurrir a un profesional, para que oriente a los adultos responsables de niños y niñas en cuanto a acciones oportunas para el desarrollo integral.

Ambas experiencias previas de las dos docentes participantes, se consideran permeantes de su praxis diaria en el aula preescolar, y las observaciones participantes apoyan esta conjetura. Esto se analizará posteriormente en el apartado correspondiente.

Como parte de las dinámicas en los talleres con las docentes, las investigadoras les solicitaron que construyeran el perfil de un buen docente, desde las experiencias escolares que ellas recuerdan. A lo que expresaron las siguientes particularidades, vistas en el recuadro 72. Además, expresan que les generaba satisfacción participar en la clase cuando se retomaba la

materia, en cuanto a contenidos estudiados; aludiendo a la consulta del docente y la participación de los y las estudiantes. Se examina su relevancia, puesto que si estas características fueron destacadas por ellas, reflejan el papel de maestros y maestras, con los que se sentían bien cuando eran niñas. De ahí, que se realice un autoanálisis de la praxis profesional que emprenden y de aquella que consideraron buena cuando fueron estudiantes, para realizar una coherencia entre lo que son y lo que necesitaron y quisieron alguna vez. Se tiene la tarea de dotarse en esos atributos, dado

que la motivación diaria del docente es encontrar maneras de ser capaces de llevar su papel y quehacer docente de la mejor forma, atendiendo las necesidades e intereses del educando, y qué mejor que pensar en la niñez propia, para favorecer la relación de empatía, entender a los niños y a las niñas, y así, hacer de la práctica docente una labor donde el aprendizaje es interminable y el entendimiento es abrazador.

Continuamente, se denota la *práctica en el aula preescolar* y el papel del docente. Ésta debe ser vista y considerada como una oportunidad latente para el desarrollo de la creatividad, donde abunde la variedad y riqueza de experiencias de aprendizaje (MEP, 2014) en promoción del derecho a la participación activa de la niñez. La creatividad es dependiente del esmero de cada docente. Por ejemplo, una de las docentes participantes comentó una idea creativa en la que los y las estudiantes realizaron cuentos junto con sus familias; la otra docente expresó el haber hecho máscaras con moldes encontrados en el internet para decorarlas y pintarlas al gusto de cada uno y una. La ejecución de cualquier estrategia con los y las preescolares, cuya finalidad sea otorgarles el papel activo al niño y a la niña, va a depender de la mediación pedagógica de las docentes o de las instrucciones dadas, las cuales deben invitar y fomentar la capacidad creadora y creativa de cada estudiante, dándoles el espacio, la apertura y posibilidades de experimentación.

Recuadro 72

- ❖ *Enseñan bien.*
- ❖ *Son dedicadas.*
- ❖ *Son profesionales.*
- ❖ *Son responsables.*
- ❖ *Enseñan valores.*
- ❖ *Tienen buen trato.*
- ❖ *Son cariñosas.*
- ❖ *Son respetuosas.*
- ❖ *Propiciaban actividades para la relación entre pares y para la buena convivencia.*
- ❖ *En la resolución de conflictos llamaban a conversar y discutir.*
- ❖ *Escuchaban las dos partes y no regañaban.*
- ❖ *Se resolvían los conflictos de manera armoniosa y justa.*

En una estrategia que se desarrolló con uno de los grupos preescolares, cuando se estaban realizando los dibujos del dinosaurio favorito, la docente intervino y expresó: D: “Allá hay unos dinosaurios para que los copien”. Se puede percibir que este comentario es contrario a la creatividad, debido a que dentro del aula existe uso constante de apresto o fotocopias para pintar, recursos tradicionales sin intención meramente pedagógica e interactiva; por lo que la mediación docente obstruye la capacidad creadora e imaginación del niño y la niña. Se alude a evitar el activismo, considerado como una acción sin reflexión (Freire, 2005); donde un niño expresa: N: “Queremos cosas diferentes porque es muy aburrido hacer siempre lo mismo”; mostrándose la relevancia de una riqueza de estrategias pedagógicas creativas, que favorezcan el desarrollo integral del niño y la niña, a su vez, que capte su atención y estén plasmados sus intereses y gustos. En concordancia con todos los propósitos que se espera que desarrolle el estudiantado, desde la planificación de cada unidad del Programa de Estudio de Preescolar del MEP.

Es así, que una docente expresa: D: “Se llega como en una rutina y en eso no se puede llegar jamás”. Alude a que se debe prevenir la monotonía en el aula preescolar, referido a la realización de acciones constantes de la misma índole; por tanto, la importancia de innovar, en el que la consideración de las opiniones de los niños y de las niñas desde el ejercicio de su participación activa, permitiría una acción educativa significativa y pensada para el mejor beneficio de los y las estudiantes, aunado en la validación del derecho a la participación infantil. Las y los “educadores deben aprender a diferenciar cuándo las acciones que ellos toman para favorecer el desarrollo del niño se convierten en manipulación y represión de sus capacidades” (Corona y Morfín, 2001, p. 72). Por ello, la constante acción en el aula acompañada de la reflexión.

De ahí, que la pretensión intrínseca de la participación infantil dentro del aula preescolar,

Recuadro 73

D: Ellos llegaron contando lo que habían aprendido en el hogar. Sólo con lo que ellos decían, uno daba la clase, sólo lo que ellos comentaban que habían investigado. Era muy lindo, yo quedé muy sorprendida.

es favorecer una “educación del “yo me maravillo” y no sólo del “yo hago”” (Freire, 2011, p. 87), pensado tanto para docentes como para estudiantes, ya que ambos pertenecen y construyen el proceso socioeducativo. Se observa en el recuadro 73, esa construcción a partir de la población estudiantil y la apertura docente. El considerar las opiniones de los niños y de las niñas, se atribuye como una acción indispensable en la praxis pedagógica, esto porque se convierte en un ambiente

educativo potenciado con los aprendizajes de todos y todas, en un encuentro de saberes, promoviendo la construcción paralela del conocimiento. Además, se valora el papel de las docentes al involucrar a las familias, con la finalidad de que ese proceso educacional se alimente, donde los niños y las niñas con investigaciones realizadas en el núcleo familiar, aumenten su saber, el cual sea llevado y compartido en el aula.

Parte de la consideración de las opiniones de los niños y de las niñas para el desarrollo de algún tema en el aula preescolar, se afirmó en una observación participante. Después del primer taller, la docente llevó al aula una de las estrategias utilizadas por las investigadoras, las frases incompletas, llevando varias preguntas y oraciones relacionadas al tema de la patria, donde los niños y las niñas contestaron a partir de sus conocimientos e impresiones. Esta acción docente fue parte de la reflexión que evocó el compartir de ese taller. La docente abrió la posibilidad de escuchar a sus estudiantes y que dieran sus aportes a partir de sus conocimientos previos; viéndose la temática enriquecida por las expresiones del educando.

Se retorna a la reflexión realizada por las docentes participantes, en relación a su quehacer en la práctica cotidiana de aula y en la promoción de la participación infantil; esto desde los talleres realizados con ellas, evidenciándose en los comentarios del recuadro 74. La auténtica participación permite el favorecimiento del desarrollo de la creatividad en los y las preescolares. También en la colaboración en la resolución de conflictos dentro del aula, debido al carácter reflexivo mediante las preguntas generadoras que pueden hacer las docentes, al igual que la importancia de su mediación y la promoción de los espacios dialógicos. Esto fue observado en análisis anteriores de la experiencia pedagógica compartida por las investigadoras y niños y niñas. Por tanto, la práctica y validación del derecho a la participación de la niñez se vuelve esencial para la cotidianidad en el espacio educativo, por los mencionados beneficios adquiridos en las y los involucrados y en el proceso socioeducativo.

Recuadro 74

D: Me gustó mucho la participación de ellos, yo lo hice en iniciales, se les da la oportunidad a todos, a participar y a que desarrollen la creatividad también.

D: Ahora yo, si pasa algo, pregunto qué está pasando, qué podemos hacer para mejorar, ellos mismos se cuestionan y caen en la razón de lo que están haciendo.

La escuela debe constituir el espacio donde se... fomente la autonomía y la participación de los y las estudiantes en su propia vida institucional; donde se gestione

democráticamente el conocimiento; donde los alumnos y alumnas aprendan a sentirse parte... donde se vivan los derechos y responsabilidades como parte de un devenir maduracional formativo; se mire críticamente el entorno y se construya una cultura democrática basada en los valores de solidaridad, justicia, igualdad, libertad y respeto que sustentan los derechos humanos y el logro... en la formación del juicio moral. (Castro et al., 2009, pp. 47-48)

Al referirse a un ambiente educativo, como lo es el contexto donde se desarrolló esta investigación, al ser de carácter público, y en garantía de la educación para el Estado costarricense, resulta importante traer a consideración el Programa de Estudio de Educación Preescolar, instrumento que orienta la práctica docente en las aulas de atención a la primera infancia. El cual, implica un trabajo profesional arduo y acorde a las necesidades y propósitos educacionales del país.

En el nivel de Educación Preescolar se educa con la finalidad de que se propicie el afecto, el respeto, la imaginación, la creatividad, la flexibilidad, la libertad, el disfrute pleno y el aprendizaje. Se propone que el personal docente haga de la educación una experiencia de vida, por medio de vivencias pedagógicas flexibles, abiertas, participativas que respondan a las necesidades, características y condiciones particulares del estudiantado con el propósito de favorecer su desarrollo integral. (MEP, 2014, p. 13)

Se parte de esta base educativa legal, que evidencia que el derecho a la participación infantil es fundamental como recurso y como fin en sí mismo (Osorio, 2003), esto para formar a los niños y a las niñas desde el marco de ciudadanía que sólo se perfila en su práctica real y constante. Se analiza lo estipulado por el MEP en relación al papel docente en atención y educación a la niñez, y las expresiones de las docentes participantes con respecto a ello y su quehacer observado en los grupos preescolares.

Las docentes expresan su conocimiento y experiencia acerca del Programa, esto visto en el recuadro 75. Como lo indican, el consultarles y el considerar los intereses de los y las estudiantes, se convierte en una guía y orientación para que el niño y la niña construyan su propio aprendizaje, siendo posible si se da una participación genuina de los mismos en el aula.

Recuadro 75

D: Que voten de acuerdo al tema que ellos quieran, es parte de los lineamientos que tenemos nosotras ahora, tomar en cuenta el interés del niño.

D: Que ellos decidan, de acuerdo a sus intereses, inquietudes y motivaciones.

D: Con este nuevo programa eso es lo que hacemos, provocar en ellos el interés y seguir las cosas de acuerdo a eso, y se planea así.

Se establece en el Programa de Estudio de Educación Preescolar del MEP (2014), la planificación para la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, se destacan varios pasos a seguir, en el que el derecho a la participación infantil se encuentra implícito, lo cual, se observa latente en el discurso de las docentes, y en efecto, del conocimiento que poseen de su papel como educadoras. Por lo que resulta importante mencionar los pasos para la

planificación pedagógica:

1. Realizarla en forma conjunta con el estudiantado, por ser estos los protagonistas del proceso educativo, con un rol activo y crítico.
2. Los niños y las niñas que conforman el grupo, son quienes proponen los temas, problemas o experiencias que deseen investigar para responder a sus inquietudes e intereses, mismos que serán elegidos por votación primando el interés colectivo por encima del individual.
3. Se deben identificar los conocimientos previos que el estudiantado posee del tema, problema, experiencia, los cuales sirven como puntos de partida para los procesos de aprendizaje. (p. 33)

A pesar del discurso emitido por las docentes, de su conocimiento a cómo se debe planificar, se asoma una desconsideración que puede obstaculizar la educación de calidad propuesta para la población infantil: D: “Es un proyecto, yo estaba pensando hacerlo pero sólo una vez realmente he hecho proyecto, estoy perezosa pero sería lindo”. Se percibe que esta opción de trabajo queda sujeta al deseo e interés de la docente, no es considerada si el tema elegido por los niños y las niñas así lo amerita, quedando su elección circunscrita al estado de ánimo y no al carácter pedagógico; además, el negarse a hacer un proyecto y adecuar el tema a la otra opción de trabajo, puede estar dejando de lado la riqueza de aprendizaje y experimentación que engloba éste. La Guía Docente del Programa de Estudio Educación

Preescolar (MEP, 2015) menciona que un proyecto debe llevarse a cabo a partir de la esencia del tema y las posibles formas de investigarlo, expresadas por la población estudiantil; añadiendo la constante mediación pedagógica. La docente piensa que el hacerlo conlleva mayor responsabilidad, por la planificación y ejecución que remite, sin considerar verdaderamente que es una construcción conjunta con los y las estudiantes, donde debe predominar el interés del niño y la niña, porque todo lo realizado en el aula es para ellos y ellas pues son el centro proceso.

Por su parte, las observaciones participantes realizadas en el campo, demuestran aspectos aún por mejorar después de los talleres realizados con las docentes en el efectivo cumplimiento del derecho a la participación del niño y la niña. En los grupos se evidencian pocas oportunidades para el verdadero ejercicio de la participación infantil, por ejemplo después de la selección de los temas para desarrollar, conlleva todo un proceso que debería ser de construcción conjunta, respondiendo a los conocimientos que el estudiantado quiere obtener y cómo quieren investigarlo, pero no se observa que lo realizado dentro del aula haya nacido de las ideas de ellos y ellas, debido al poco dinamismo presentado en las estrategias pedagógicas, donde los y las preescolares, por sus particularidades, les atribuirían características más lúdicas. Además, son pocos o nulos los espacios dialógicos entre docentes y estudiantes, donde las mismas docentes son, en la mayoría del tiempo, las que hablan y desarrollan el tema sin espacios de intervención y enriquecimiento por parte de los niños y de las niñas, ni espacios para confrontarlos por medio de preguntas generadoras que potencien el pensamiento crítico.

La capacidad del diálogo no niega la validez de momentos explicativos, narrativos, en que el profesor expone o habla del objeto. Lo fundamental es que profesor y alumnos sepan que la postura que ellos, profesor y alumnos, adoptan, es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha. (Freire, 2005, p. 83)

Además, no se observan espacios o momentos para las sugerencias durante la jornada, aun cuando la oportunidad emerja y sea pertinente escuchar y considerar la voz de los y las preescolares, tal como se observó. En el desarrollo de uno de los temas la docente es quien expone, los niños y las niñas se muestran cansados, algunos pierden el interés y comienzan a hablar con el compañero cercano, la docente los regaña varias veces y se percata del

aburrimiento de los mismos, por lo cual se detiene y les dice que vayan a dibujar a las mesas, a pesar de ese cambio, algunos no se muestran interesados por ser esta una acción que constantemente realizan. Esta es una oportunidad de aprovechamiento para consultarles qué desean hacer y mediar la experiencia en torno a los intereses de sus estudiantes, visto desde el derecho a la participación infantil que les compete en el aula preescolar. Inclusive, el haberles preguntado la razón de sus actitudes, pudo haber generado que la docente se percatara mejor de la situación para cambiar su mediación, en cuanto a ofrecer un espacio participativo para los niños y las niñas. Es notoria la poca participación que tuvieron en el ofrecimiento de ideas para la planificación de estrategias pedagógicas.

También se observa que los innumerables dibujos realizados por el educando, no son compartidos con el grupo ni expuestos para decorar el aula preescolar, sino que son guardados en fólderes. Por lo que no se observan decoraciones ni creaciones que resalten el trabajo creativo del niño y la niña, pudiéndose afianzar su sentido de pertenencia en este espacio, como parte de su participación. Por estas razones, se hace el llamado a retomar los lineamientos establecidos en el Programa de Estudio de Educación Preescolar y su Guía Docente, que indica que para la organización del aula se deben incorporar los trabajos realizados por los y las estudiantes, esto para su ambientación. Es necesario que los y las docentes estén en constante lectura del Programa y la Guía para que no pierdan ningún detalle importante y cumplan con lo allí estipulado, ya que la creación de ambos documentos engloban bienestar para la población infantil en torno a su desarrollo integral. Su consideración e interiorización permitirá propiciar una educación de calidad, además de tener un óptimo ambiente de aula cuya calidad estaría manifiesta en cada momento y experiencia.

Por otro lado, se detecta cómo es el abordaje de opiniones espontáneas dentro del aula preescolar, viéndose los comentarios de las docentes en el recuadro 76. Ellas, en su afán de no desviarse del tema que se está desarrollando, aquellas expresiones que no tienen relación las ignoran; otro comentario de una docente con respecto a ello es: D: “Pero si yo veo que no es tan relevante... uno mide”. Por lo que puede apreciarse que parte de la escucha está condicionada a qué tan importante o no es la situación, según la percepción docente. También los comentarios espontáneos por los niños y las niñas son persuadidos con que después se retomarán y se les prestará la debida atención; pero qué mejor que con preguntas generadoras, para captar la atención de nuevo al tema. Y el aprovechar las expresiones de la población infantil que estén

relacionadas al tema conversado o aquel escogido por los y las estudiantes, es vital, puesto que su objetivo es nutrir y construir el tema en conjunto.

Recuadro 76

D: Cuando un estudiante opina sobre un tema distinto yo le digo que ese no es el tema del que se está hablando, que otro día hablamos del tema que él quiera. A veces se puede hacer una correlación para que él no se sienta mal, que sepa que se le escuchó, pero otras veces no calza.

D: Lo escucho pero luego le digo que ¿Ahorita de qué estamos hablando?, porque es muy común, cuando sea el momento yo le escucho, yo sé que es importante para usted, ahora lo conversamos, cuando la niña termine de exponer el tema.

D: Después la hacemos, si va relacionada con el tema que vamos viendo, sacamos provecho, si es de otro tema diferente no.

D: Depende de la actividad que se está haciendo si se presta, sino, le digo que lo podemos hacer otro día o en otro momento.

Cabe mencionar la importancia de escuchar al niño y la niña, que sientan que todas sus opiniones son escuchadas, independientemente del comentario. Corresponde el quehacer docente en atender al estudiante y además redireccionarlo en torno a la temática que ha nacido de sus intereses, esto para incrementar la aptitud de atención y concentración y optimizar el aprendizaje. En calidad de atender al estudiante, una docente comentó en uno de los talleres, que ella tuvo que detener la clase porque una niña llegó afectada por un acontecimiento impactante, un ataque de un perro hacia una persona cerca de la buseta escolar en la que viajaba y otra persona al presenciarlo le disparó al animal, y esto lo presencié justo antes de llegar al kínder por lo que entré nerviosa al aula, la docente al observar que todo el grupo se impactó por el estado en que llegó la estudiante, optó porque todos y todas la escucharan para darle el apoyo necesario, y así se tranquilizara.

En el comentario del recuadro 77, se observa la capacidad de la niña en torno al ejercicio de su derecho a la participación. Por lo que el papel docente radica en ser promotores de la participación infantil, en ser flexibles y considerar las ideas que puedan ser incorporadas, abriendo paso al protagonismo infantil; que se dejen asombrar de lo que los y las estudiantes

Recuadro 77

*D: ¿Niña por qué no hacemos tal y tal cosa?
A veces depende de la actividad digo yo sí
está bien, ella tiene demasiada iniciativa,
tiene mucha creatividad, y me saca a mí
siempre de las actividades, surgen ideas de
momento, tiene mucha imaginación.*

pueden proponer. Contrariamente, en una observación participante se demostró el poco aprovechamiento de esto: el tema central eran los símbolos nacionales, por ello, los y las estudiantes llevaron exposiciones al respecto, cuando se llegó a la exposición del yigüirro, estudiantes intentaron hacer el sonido de éste, pero la docente les pidió silencio para continuar.

Pudiéndose buscar formas de escuchar el verdadero sonido en una búsqueda colectiva, logrando consolidar un aprendizaje más significativo. Lo que pretende la participación infantil dentro del aula preescolar, es aprovechar la iniciativa y el interés emergente del niño y la niña, considerando continuamente la capacidad dinamizadora que poseen; en este caso, dejarlos expresarse y desarrollar parte del tema, en el momento, o bien, pudiéndose considerar la posibilidad en otra ocasión, donde la docente debe afinar sus sentidos para captar esas ideas espontáneas y participativas. La participación no es un acto ensayado sino que es espontáneo, por lo cual, surge la necesidad de que el docente tenga la apertura ante estas situaciones para incluirlas dentro de la dinámica, como parte de la autenticidad de este derecho, reconociendo la condición de ciudadanía del estudiantado.

Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Cuando entro a un salón de clases debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a la pregunta de los alumnos. (Freire, 2005, p. 47)

En adición, también es ofrecer oportunidades y posibilidades donde los niños y las niñas gocen de espacios para la toma de decisiones y solución de conflictos. Las docentes, al momento de mediar en la resolución de conflictos dentro del aula, mencionan que preguntan qué pasó para tener un perfil de lo ocurrido escuchando a los involucrados y ponen a conversar a ambas partes para que se expresen; sin embargo, a partir de las observaciones participantes, son las mismas docentes quienes dan las soluciones al solicitarles por ejemplo que se pidan una disculpa, una de ellas les dice que: D: “Debemos ser respetuosos”, se da un tiempo fuera o se

retira el material si fuese el causante de un inconveniente, y si son muchas “quejas” llegan a ignorarse en ocasiones. Suscita la necesidad de potenciar el pensamiento crítico y reflexivo del estudiantado, esto por medio de la consulta o el espacio para que solucionen inconvenientes a la luz de la participación y por ende, a favor de la autonomía; así, dejando de lado la tentativa de decidir por ellos y ellas, más bien, orientando y mediando para que la solución sea la más oportuna para todos y todas. “Es con ella, con la autonomía que se construye penosamente, como la libertad va llenando el “espacio” antes “habitado” por su *dependencia*. Su autonomía se funda en la *responsabilidad* que va siendo asumida” (Freire, 2005, p. 90).

Se produce una contrariedad con lo anterior, donde se despoja al niño y a la niña en la adquisición de responsabilidades dentro del aula, al expresar una docente: D: “El que ya terminó pone las cosas allá y van al patio a jugar, mientras limpiamos”. El orden y el aseo es una tarea que le corresponde a toda la población que comparte el aula preescolar, tanto docentes como estudiantes, puesto que todos participan y deben de contribuir a que el ambiente sea agradable y esté preparado para la próxima experiencia de aprendizaje. En definitiva, se debe considerar el aula como un hogar, un espacio donde se cumplan derechos y deberes; y es de suma importancia, que el personal docente oriente al educando desde el principio en la contribución de tareas que afiancen su participación, autonomía y responsabilidad. Lográndose aligerar las cargas que las mismas docentes se están atribuyendo; considerando también que el MEP (2014) estipula, como parte de la práctica docente, que se favorezca el desarrollo de la autonomía.

De ahí, que se destaque la importancia de que los niños y las niñas participen desde las tareas cotidianas en el aula preescolar, en asunción de tales como responsabilidad de cada sujeto, sin olvidar el carácter de la educación en formar y educar para la vida. “La escuela es el lugar por excelencia para la construcción de una comunidad de personas que aprendan a reconocerse como sujetos de derecho, en que puedan negociar sus interacciones en el ejercicio del poder, iguales en dignidad” (Castro et al., 2009, p. 47) e iguales en compromisos. Es importante recalcar que dichas tareas cotidianas de aseo e higiene del aula forman parte de un primer nivel de participación infantil. No obstante, es necesario que la primera infancia pase por este nivel como parte de su desarrollo autónomo, el cual, como ya se conoce, es progresivo. El papel del docente está en posibilitar esa constante evolución de capacidades, que oriente en relación a la madurez y características desarrollistas de los y las preescolares; considerando que ellos y ellas

mismas pueden alcanzar y ejercer propiamente otros niveles de participación, siempre y cuando se les dé la oportunidad de hacerlo.

Se detecta que dentro de la dinámica de aula, los niños y las niñas no participan en la evaluación de las estrategias realizadas por la docente. En una de las intervenciones con la población infantil, las investigadoras acuden a consultarles al final de la estrategia si ésta fue de su agrado o no, uno de los niños expresa que no, e inmediatamente la docente interviene, viéndose la conversación en el recuadro 78. La intención de las investigadoras notablemente fue conocer si les había gustado o no la actividad, y qué aspectos en ese caso se podrían mejorar, críticas constructivas devenidas del ejercicio de la participación infantil. Para el papel docente, esta es una práctica importante para la reflexión de su quehacer, y así favorecer la calidad de atención y educación que reciben los y las estudiantes, como parte de sus derechos.

Recuadro 78

I: ¿Les gustó la actividad?

N: ¡No!

I: ¿No le gustó?

D: No se dice no.

Lamentablemente... propósitos siguen siendo trabados por las actitudes de algunos adultos (maestros), que adscriben a una visión del niño como un sujeto limitado en el goce de sus derechos o con incapacidad relativa en la elaboración de sus opiniones y decisiones. (Castro et al., 2009, p. 48)

Se alude a la significación del espacio consultivo después de cada actividad o estrategia pedagógica, en el que los y las docentes pregunten el gusto de sus estudiantes ante lo que se llevó a cabo, con la finalidad de valorar lo que se realizó. Sin embargo, la observación participante apunta a que este espacio es nulo en las aulas preescolares participantes; por ello, la percepción del estudiantado ante lo que se realiza no se obtiene, dejando por fuera sus pertinentes apreciaciones y recomendaciones, las cuales, se han evidenciado anteriormente en el análisis que tienen la particularidad de aportar en la mejora de la práctica pedagógica, al considerarse su esencialidad en la jornada diaria. Además, se conocen los aprendizajes construidos de los y las preescolares, nuevamente valorando su implementación.

Una de las docentes menciona que acepta críticas constructivas de sus estudiantes para mejorar su praxis educativa, su comentario es visto en el recuadro 79. Esto remite a una relación horizontal dentro del aula preescolar, en la que todos los actores educativos pueden equivocarse.

Recuadro 79

D: De los mismos niños aprendemos mucho nosotros, a veces ellos nos dan lecciones. Hoy un niño me corrigió en algo y yo le dije gracias por corregirme, porque yo les dije: la niña también se equivoca y ustedes pueden corregirme con respeto.

En el proceso de enseñanza pueden aparecer errores, dado que es un proceso llevado por los seres humanos y el error es inminente, el cual es constructivo si es aceptado; por tanto, la docente no queda exenta de ello, y es conveniente que acepte las correcciones, y así, propiciar un ambiente agradable y de confianza, para que los y las estudiantes se expresen, como parte de su derecho a la participación. Se reconoce la escucha atenta dentro de esta acción, en la que el personal docente debe mostrar “una actitud respetuosa ante las aportaciones del estudiantado” (MEP, 2014, p. 50), esto como parte de las orientaciones que debe considerar.

Ahora bien, en relación a lo observado en la práctica de aula de las docentes participantes, se retoma la premisa de que sus experiencias previas cuando eran niñas, permean su quehacer docente. Todas las experiencias vividas constituyen el currículo oculto, el cual, juega un papel importante en el actuar del docente, dado que éste se forma por las ideas, creencias, valores, comportamientos, relaciones sociales y la cultura aprendida. Para esto, una de las docentes compartió con las investigadoras parte de una enseñanza que realizó con sus estudiantes, por medio de una tarea que les asignó: D: “Les dejé hacer cinco oraciones e ilustrarlas; lo que quiero es ver la caligrafía, les estoy enseñando a hacer las letras, o sea, el trazo”. Y su vivencia previa es la siguiente: D: “Yo aprendí a leer a los 5 años, cuanto periódico caía en mis manos, desde pequeña”. Es posible apreciar una relación, donde la docente, por su experiencia, enseña a sus estudiantes procesos de lectoescritura, y la observación participante demostró que utiliza apresto y guías para que escriban su nombre, con la intencionalidad expuesta por ella misma, de que entren a primer grado con buenas bases para la escritura. Con respecto al aprendizaje que la docente quiere evocar en el estudiantado, se estima que los procesos de lectoescritura pueden darse en un ambiente más lúdico y creativo, como parte de lo que debe incluir la planificación didáctica, considerando las ideas e intereses del niño y la niña.

Otro ejemplo es el siguiente: D: “El Castilla yo creo que es como muy abierto, como que los dejan hacer lo que quieran, si va ahí ella tal vez no sufra pero si viene aquí sí va a sufrir”. El término de sufrimiento es utilizado con un sentido, en que como es una estudiante con mucha iniciativa, se le detendrá esa particularidad; esto viene a deslumbrar la experiencia de la docente, donde anteriormente expuso que cuando era niña pasó mal rato con una maestra que no la incluía

en actividades del aula en las que estaba deseosa de participar, y ahora, está repitiendo el mismo patrón inconscientemente, no considerando a cabalidad la capacidad creativa de su estudiante. Esto fue observado también dentro de la dinámica de aula, donde la niña constantemente participaba opinando y dando ideas, y la docente le solicitaba silencio. Con la otra docente sucede algo similar, donde expresa que: D: “Yo aprendí con el tiempo a tener seguridad y eso me ayudó a definirme como docente para no tratarlos de esa misma manera, especialmente si tienen alguna conducta de enfermedad”. Anteriormente, se mostraron las consecuencias de la conducta de la madre de la docente en cohibirla en su autonomía cuando era niña porque padecía de una enfermedad; sin embargo, dentro del aula, la docente repite el mismo patrón vivenciado en su niñez, ya que por medio de la observación participante se evidencia la repetición de los patrones con la estudiante que fue diagnosticada con el síndrome espectro autista.

De manera involuntaria son algunas acciones en el aula, que demuestran la fuerza del currículo oculto construido desde la experiencia previa de las docentes, en relación a su práctica cotidiana en el aula. Y a pesar del discurso positivo y de reflexión, continúa el vigor de lo aprendido, llevado a la práctica de forma inconsciente. Resulta transcendental resaltar que la reflexión docente puede hacer sus acciones conscientes, donde la sistematización tiene un papel fundamental para el mejoramiento de la práctica pedagógica, así como lo estipula el Programa de Estudio, que el perfil del docente debe considerar el sistematizar las experiencias para una reflexión de éstas (MEP, 2014). El ser humano tiene la capacidad de desaprender y volver a aprender, esto a partir de un enérgico movimiento interior, en la fijación de propósitos contundentes, y con mucha más razón, si son profesionales en educación. En este caso, en el tema de derechos de la niñez en el ejercicio de la participación infantil, deviene la necesidad del esfuerzo y convicción de una nueva pedagogía, de liberación, de participación, de protagonismo infantil, de escucha atenta al niño y a la niña, siendo así, considerados realmente como sujetos activos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y todo, desde el quehacer docente.

Algunos de los recursos que puede utilizar el personal docente es el diario del profesor, como estrategia de escritura y reflexión, donde se escribe diaria o semanalmente acerca de lo vivenciado en el aula, las interacciones, sus percepciones, sus sentires, sus pensamientos y un autoanálisis, para mejorar aquellas situaciones que pudiese detectar para optimizar. Este instrumento también es contemplado en la Guía Docente del Programa de Estudio de Preescolar (2015), como evaluador de los aprendizajes, cuyo objetivo es potenciar, modificar y ajustar

aspectos importantes para la vida en el aula preescolar, registrando situaciones cotidianas, actividades, reflexiones, conflictos suscitados, reflexionando acerca del proceso educativo en sus contenidos curriculares, propósitos, la metodología utilizada, clima de aula, ambientes de aprendizaje y los resultados de éste. Por ello, la importancia de esa reflexión consciente en el aula, ya que:

Posibilita darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan. La reflexión permite tomar en cuenta la relación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción. Es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos. (Sanjurjo, 2005, p. 25)

Por otra parte, se contempla la presencia de una *relación vertical* de las docentes con sus estudiantes. Ésta, al igual que con las familias, es originada por la hegemonía, viéndose en el siguiente comentario: D: “El niño tiene que comprender que él está aquí, en esta posición, debajo del adulto”. También este pensamiento fue evidenciado en la práctica, y en otros discursos que se asomaron en los espacios dialógicos compartidos entre docentes e investigadoras. Donde la población infantil aún es vista como inmadura y escasos de capacidades; pensamientos refugiados en el argumento de que están en formación, lo cual, todo ser humano, sin distinción de edad comparte esta característica (Corona y Morfín, 2001). Bien lo apunta Freire en su pedagogía, “somos seres inacabados”.

Sabemos que los cambios en la conciencia social son lentos y más aún su materialización en la vida cotidiana, sobre todo cuando gran parte de la sociedad sigue funcionando, en su relación con la niñez, con una mentalidad parecida a la que prevalecía en el siglo XVIII. Esto implica que se sigue pensando en la infancia como una etapa de preparación para llegar a ser adultos, se sigue utilizando el parámetro de la adultez para evaluarla, por lo que sus características aparecen necesariamente como expresiones de inmadurez. Lo anterior propicia relaciones verticales, autoritarias o paternalistas que prolongan una relación de dependencia y que niegan la subjetividad propia de la niñez. (Corona y Morfín, 2001, p. 26)

Parte del verticalismo en la relación docente-estudiante dentro del aula preescolar, es dictado en aquellos momentos donde todo es guiado, planificado y en función de las docentes. Una observación participante muestra falta de dinamismo en las estrategias del día, en las que se utilizaron hojas de apresto para colorear. Entre tantas experiencias de esta índole, la docente expresó a uno de los estudiantes: D: “No me gusta ¿Por qué estás haciendo esto?, rayonazos no significa pintar, eso no está bien, usted sabe hacerlo mejor, bien bonito lo quiero”, ante esto al niño le brotaron lágrimas y se indispuso a continuar coloreando, por lo que después de un momento, una investigadora se acercó a motivarle para que lo continuase. Viene a primar el parámetro rígido del adulto al evaluar y reprobar el coloreado del estudiante; nótese inclusive, la verticalidad dirigida en el vocabulario de la docente, conducido a que a ella no le gusta y que lo quiere bonito para ella. Esto se opone a la participación infantil que lo que propone es el protagonismo real y auténtico del niño y la niña, al igual que su consideración en todo el momento de la jornada.

El objetivo curricular es que el niño y la niña sean partícipes activos del proceso de enseñanza y aprendizaje; y las y los educadores el papel correspondiente en apoyar y motivar al educando en las experiencias de aprendizaje. Dicho papel del docente debe estar presente en las producciones artísticas del estudiantado, de lo contrario, al no mostrar interés en lo que realiza el niño o la niña o indicar autoritariamente lo que deben hacer y cómo, tiene influencia negativa sobre la creación, y por ende, sobre él o ella (Lowenfeld y Lambert, 1972). Sin duda, es algo que muchas docentes olvidan, sin considerar que el niño y la niña tienen una capacidad según su edad y son susceptibles ante la aprobación o desaprobación del adulto. También, las acciones del estudiante ante lo realizado en el aula están permeadas sobre todo por su interés y su motivación, aspectos que se pierden ante la acción rutinaria de dibujar y colorear, sin una modificación o intencionalidad distinta. En adición, la manera de expresarse a la población infantil debe ser evocando la criticidad sobre lo que realizan, esto para el bienestar del niño y la niña, logrando que se impulse un posible cambio si fuese necesario o que lo fundamenten, por el contrario, se obstruye y se dejan marcas negativas en el o la estudiante y en su proceso de educación formal vivido, lo cual, no aporta a la calidad educativa que se pretende.

Con base a lo anterior, es importante que para erradicar la relación vertical, sea por medio de un pensamiento crítico y reflexivo docente, llevado a su práctica diaria, ya que en ocasiones las docentes atribuyen problemas a la población estudiantil, sin antes realizar una mirada

introspectiva de su accionar. Por ejemplo: D: “Hay chiquitos que quieren hacer lo que ellos quieren, y si uno le pone límites entonces se enojan y dicen mejor estuviera en mi casa yo no quiero venir a este kínder, porque no se les permite que hagan lo que quieran”. Son importantes los límites y las reglas de convivencia, pero fundamentalmente que los niños y las niñas estén involucrados en su aprendizaje, y que éste sea lúdico cobrando mayor significatividad para ellos y ellas, por tanto, que nazca de sus intereses, motivaciones y gustos, de lo contrario, esas prohibiciones se convierten en encierros de la libertad infantil, y por ende, de su participación genuina.

Además de todo lo anterior, también se revela la influencia de una creencia religiosa para esta relación vertical, por las docentes participantes, leyéndose los comentarios en el recuadro 80. Con fundamento bíblico la docente habla sobre que los jóvenes no tienen la capacidad ni madurez para gobernar, esto en Isaías 3:4 se refiere al juicio de unas ciudades que las harán gobernar por jóvenes, haciendo de eso una desgracia. Esto está descrito en un texto del Antiguo Testamento, donde la docente comenta un sólo caso descrito en la Biblia, referido al tema.

Recuadro 80

D: Yo les digo a mis hijos Dios, papás y ustedes; nosotros los respetamos y escuchamos pero les hemos enseñado ese orden.

D: Hay un tema muy de fondo, tampoco al niño hay que darle muchas alas porque ellos toman autoridad, la biblia habla de eso, y ahora en este mundo se está dando que los jóvenes están dominando y la Biblia dice que no es bueno que los jóvenes gobiernen, no tienen la capacidad ni la madurez.

Sin embargo, existen más personajes jóvenes bíblicos donde el mismo Dios escoge para un plan por sus capacidades y porque mira más allá, sus corazones; entre ellos 4 para ejemplificar. Samuel: Dios le llamó una noche y habló con él, para que diera una noticia al sacerdote que le criaba; no llamó al adulto que estaba en tutela de él, sino al joven (1 Samuel 3:1-21). Josías: reinó a los 8 años de edad, y se describe como uno de los reyes más buenos, porque nunca se apartó de los designios de Dios (2 Crónicas 34:1-2). Jeremías: escogido por Dios desde el vientre de su madre para que fuese profeta de las naciones (Jeremías 1:4-8). Y quién más ni menos, que el propio hijo de Dios, Jesús, quien a sus 12 años de edad se le encuentra en un templo conversando con los maestros de la ley, todos adultos, y quienes lo escuchaban hablar se quedaban asombrados de su inteligencia (Lucas 2:41-47).

Se demuestra, en conjunto con el análisis anterior realizado, que la edad no es una limitante para el potencial de la niñez. Cuando se refiere al derecho a la participación infantil, no se puede englobar en un rango mínimo de edad para que sean tomados en cuenta, puesto que el ser humano desde sus necesidades y capacidades, participa desde edades muy tempranas (Gallego-Henao, 2015). Es por ello, que la no consideración de las aptitudes y capacidades del niño y la niña, las cuales poseen, limitan su participación, y por ende su desempeño autónomo dentro del aula preescolar; de lo contrario, debe de promoverse el derecho a la participación de los y las estudiantes y todo lo que éste conlleva, como parte de los principios educativos según el CNA (Ley No. 7739, 1998). De ahí, que el papel docente radique en que sean promotores de oportunidades participativas, y dando el espacio podrán percibir de lo que son capaces sus estudiantes, motor que impulse el cambio docente en cuanto a la relación vertical, por lo que deben ser sensibles y observadores. El potencial de los y las preescolares que ha sido revelado en esta investigación con el tiempo del trabajo de campo, durante la experiencia pedagógica con ellos y ellas.

Durante la estrategia de acompañamiento, además, las docentes han expresado *reflexiones* en torno a lo vivenciado y promovido durante el proceso, las cuales son de

Recuadro 81

D: Los niños tienen mucho que aportar, y de ellos aprendemos mucho, si estamos dispuestos a aprender, porque sino, pasan a la par de nosotros y aún siendo educadores, los subestimamos, es una palabra clave, no subestimemos a los niños.

D: No hay que subestimarlos, ellos pueden proponer cosas que a uno lo sorprenden también.

fundamental consideración debido al aporte que proporcionan a la investigación. Observándose sus comentarios en el recuadro 81. La reflexión y el aprendizaje realizado por las docentes participantes en relación al derecho a la participación infantil, es que reconocen los aportes valiosos que puede brindar la población preescolar y las capacidades que tienen. También, se valora que parte de la formación del docente es aprender de los niños y de las niñas, sin distinción de la edad de sus

estudiantes; esto sólo ocurrirá si tienen una actitud flexible y de apertura para aprender de los demás, lo cual, por medio de un pensamiento propositivo, hace de la educación una experiencia de asombro y aprendizaje constante.

Hay una relación entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que profesor y alumnos podemos juntos aprender, enseñar, aquietarnos, producir y juntos igualmente resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría. (Freire, 2005, p. 70)

Otras de las reflexiones de las docentes, son vistas en el recuadro 82. Es de suma relevancia para los procesos de enseñanza y aprendizaje, que estén permeados por la curiosidad, la cual los y las docentes tienen el deber de atenderla y despertarla en el aula preescolar, donde ellos y ellas no quedan exentos como sujetos también aprendientes, y que exista la posibilidad de los cuestionamientos entre todos los actores de la educación, tanto para sí mismos como para los demás, esto para que se promueva un aprendizaje exponencial y significativo. Un buen ambiente pedagógico y democrático es donde los y las estudiantes aprenden siendo, haciendo, con curiosidad y libertad (Freire, 2005). Por tanto, es vital mantener un pensamiento positivo y una mente abierta cada día, con la finalidad de aprovechar cada minuto de la vida para cultivar y cosechar nuevos saberes. Además, se alude a que los y las docentes deben de aprender de las experiencias tanto positivas como negativas que surgen durante la enseñanza, que éstas marquen un antes y un después en el desempeño docente, abogando por la calidad educativa en la realidad de aula, cumpliendo las metas y propósitos del currículo nacional y aquellos a favor de los movimientos correspondientes en pro de los derechos de la niñez.

Recuadro 82

D: Si no hay curiosidad no habría interés.

D: Es necesario cuestionar, porque todos los días aprendemos cosas nuevas, si estamos abiertos y dispuestos a aprender, porque si nos cerramos un día pasa como si nada.

D: Aprendemos de los errores, y lo que tratamos es de mejorar.

También, como parte de este análisis, se contempla el objetivo 4 de esta investigación, donde los y las participantes expresaron, desde su vivencia, la valoración y recomendaciones de lo realizado en la experiencia pedagógica. Esto es considerado fundamental debido al carácter participativo de este estudio.

Valoración de la experiencia pedagógica desde de la percepción y recomendaciones de los y las participantes de esta investigación

En esencia, este trabajo ha abogado por levantar la voz de los niños y de las niñas, quienes, pese a su reconocimiento como sujetos de derechos, no gozan del ejercicio real del derecho a la participación infantil, como fue evidenciado en el análisis de esta investigación. Conforme se fue desarrollando esta experiencia pedagógica se escucharon sus voces, y son ellos y ellas mismas quienes colaboran desde su participación a dar respuesta al último objetivo que encamina esta investigación; en conjunto con las otras dos poblaciones adultas, docentes y familias, también importantes para la valoración de la experiencia desde su papel de promotores de la participación infantil y responsables del cumplimiento de los derechos de la niñez.

Para la obtención de las respuestas, se realizó con los niños y con las niñas una entrevista semiestructurada (ver *apéndice R*), a las familias se les envió preguntas por medio de la herramienta tecnológica Whatsapp (ver *apéndice W*) y a las docentes también por medio de esa herramienta (ver *apéndice X*). Para efectos de una mejor comprensión y una visualización más fluida de las expresiones recabadas, se presentarán en forma de enlistado la valoración de las tres poblaciones coparticipantes. Y posteriormente, se mostrarán las recomendaciones sugeridas por las mismas.

Los niños y las niñas expresaron:

1. N: “Nos gustaron los juegos”.
2. N: “Los juegos, yo les agradezco que pudieran venir aquí”.
3. N: “Me gustó que estuvieran aquí con nosotros”.

Se evidencia desde estos comentarios, que el tiempo compartido en las estrategias pedagógicas realizadas de manera conjunta con los aportes de toda la población infantil participante, fue apreciado por ellos y ellas a partir de su sentir externado. Además y nuevamente el vehículo principal de aprendizaje y gusto de los niños y de las niñas por el juego, donde el MEP (2014) lo establece como uno de los principios vitales para que se favorezca una práctica pedagógica de calidad; más, si éste se ajusta a las peticiones de la población estudiantil puesto que adquiere mayor relevancia. Este principio permeó lo realizado en la experiencia pedagógica, considerando los intereses e ideas de los niños y de las niñas, favoreciendo su participación

activa para la elaboración de las estrategias. Se evidencia por tanto, la satisfacción ante lo realizado en el aula preescolar, en garantía y promoción del derecho a la participación infantil.

En cuanto a la población adulta, a las familias, se les envió las siguientes preguntas: Nos gustaría conocer a) La experiencia vivida en estas semanas de trabajo con los retos, todo lo que nos quieran compartir (lo más llamativo, dificultades, etc.) b) Sus aprendizajes c) Y ¿Cómo podríamos mejorar esta actividad?, alguna sugerencia para tomar en cuenta como profesionales de la educación, mejorando la relación entre familia y aula. Las familias expresaron:

1. F: “Sinceramente pienso que es un don de Dios. Esta labor de educar a nuestros hijos, con diferentes caracteres que tiene cada niño, de verdad muy agradecida con todo lo que ustedes hacen y se esfuerzan para llevar adelante a nuestros hijos”.
2. F: “Quiero agradecerles por esta idea tan bonita, son cosas que hacemos diariamente, pero al tomarnos el tiempo para tomar fotos o videos es un tiempo extra que ganamos con nuestra niña, es lindo ver como ella disfruta ayudando con las labores de la casa”.
3. F: “Muchas gracias, las actividades fueron muy bonitas y nos enfrenta a la realidad de que en ocasiones dejamos de lado esos aspectos tan importantes de la formación de nuestros hijos”.
4. F: “Logramos sacar un tiempito extra para compartir más en familia”.
5. F: “Es una actividad muy bonita, que en nuestra familia tuvo un impacto positivo y nos dio muchas herramientas para poder utilizar con nuestra niña”.
6. F: “Los retos nos gustan mucho”.
7. F: “Comprendimos la importancia de resolver los obstáculos que se nos presentan como familia y con la crianza de nuestra niña de una manera positiva y siempre comunicativa”.
8. F: “Necesario escucharlos y dialogar para llegar a un acuerdo que nos beneficie a los dos. Como padres siempre haremos lo necesario para el bienestar de mi hijo y su desarrollo”.
9. F: “La comunicación es la base de todo, de los niños que se transformarán en los hombres del mañana”.
10. F: “En este reto aprendemos todos a como ellos, a como nosotros los padres, fácil no ha sido pero vamos trabajando para que cada día sea fácil”.

11. F: “Este reto a parte del nuevo lo volveré a retomar. Gracias por escucharme”.
12. F: “Gracias a ustedes los retos fueron bonitos y a mi hija le gustó realizarlos”.
13. F: “Para nosotros es un placer ayudar a nuestro hijo y enseñarle con amor. Gracias a ustedes por los retos”.

Por parte de las familias, se evidencia que estiman el esfuerzo y la dedicación de los y las educadoras en su vocación, unido a la labor intrínseca del docente como investigador y promotor de experiencias de aprendizaje para todos los actores de la acción educativa. Expresan el agrado de todos los miembros al haber participado de los retos, y consideran la estrategia de acompañamiento pedagógico como una idea pertinente y provechosa debido al tiempo de calidad invertido, el cual, permitió y optimizó el compartir de la familia con sus hijos e hijas. Además, les generó una mayor atención e inclusión de los niños y de las niñas a las tareas cotidianas, reflexión ante la importancia de los aspectos plasmados en los retos, un impacto positivo en la crianza y en la dinámica familiar por las herramientas facilitadas para el desarrollo integral de las personas menores de edad. También agradecen a las investigadoras el escucharlos y acompañarlos en el transcurso de esta experiencia de promoción del derecho a la participación infantil, dado la cercanía posible por medio de la herramienta utilizada y el seguimiento realizado para colaborar en el ambiente familiar.

Y con respecto a las docentes, se les envió lo siguiente: a) ¿Cómo vieron la participación de los y las estudiantes en las diferentes estrategias pedagógicas? b) ¿Qué les parecieron los talleres? c) ¿Cuáles actividades o dinámicas fueron más significativas y reflexivas y cuáles no? Justifiquen por qué d) ¿Qué aspectos agregarían? Y las docentes expresaron:

1. D: “Yo creo que al permitirles a ustedes, o haberles abierto las puertas del aula, es bonito porque es como retroalimentarnos, la experiencias versus el conocimiento, la teoría pero algo moderno, algo nuevo, novedoso y que realmente nosotras es que hace tiempo que salimos de la universidad, entonces nos refresca, nos actualizamos”.
2. D: “Ahora de ustedes estamos aprendiendo, yo estoy abierta, no sólo estamos brindándoles un servicio y ayudándoles, sino que si estoy abierta voy aprender de ustedes, ya que nos aportan bastante conocimiento”.
3. D: “Muy interesante, ahí vamos aprendiendo, nos está sirviendo para refrescar y reflexionar”.

4. D: “En general me gustaron mucho las dinámicas que prepararon, nos hicieron reflexionar sobre nuestra labor en el aula, el abordaje con los niños al tratarlos e impartir las clases. También nos compartieron un tema novedoso que nos permite mejorarnos como docentes y darle mayor participación a los niños”.
5. D: “Una dinámica que me gustó mucho fue recordar nuestras experiencias como niñas”.
6. D: “Un punto de vista diferente, el compartir con ustedes me enriqueció profesionalmente, me dio otras opciones de dar mis clases y de tratar a mis alumnos, tomando en cuenta la participación de los niños y ver que realmente ellos tienen mucho que decirme, mucho que aportar y tienen deseos. Que son muy creativos, tienen deseos de expresarse, que tienen derecho a ser escuchados, a que se expresen, es sorprendente realmente”.
7. D: “Darle espacio a ellos, también nos enriquece como maestras, porque a veces uno piensa que el niño no sabe algo sobre un tema, que hay que empezar de cero; y no, resulta que saben bastante, que lo que hay es como afinar ciertos valores o ciertas cosas, pero dependiendo de cuánto usted le permita manifestarse y respetarse; porque hay muchos niños que no les gusta respetar la opinión del otro, y atropellar las opiniones”.
8. D: “La participación en el niño permite muchas cosas en el aula, no sólo en la parte del aprendizaje, la parte cognitiva, sino en la parte socio afectiva también, que tomen decisiones ellos”.
9. D: “Ve esa es la parte soltarse un poquito y perder ese miedo y darles las pautas a ellos. Eso me gustó mucho. Verlos participando y tomando esa decisión de un juego y cómo hacer el juego, eso me encantó”.
10. D: “Se les da la oportunidad de explorar y resolver conflictos”.
11. D: “Los chiquitos se alegran al verlas, ellos se emocionan de saber que alguien llega especialmente a jugar con ellos y yo veo que ellos se abren mucho con ustedes, inclusive a veces algunos son cariñosos también”.
12. D: “Ellos mismos más bien le dan pautas a uno de cómo quieren aprender las cosas, si uno les da un poquito de espacio para que ellos opinen”.

13. D: “Tal vez el hecho de tenerlas a ustedes aquí, lo que me ha enriquecido es eso. El darles más espacios a ellos y más oportunidades, no ser tan controladora con el orden; sino que saltar y aventurarse, tirarse al suelo y aventurarse a ver cómo lo hace uno para que salgan esas ideas, no sólo uno”.
14. D: “Ellos opinaron, fueron creativos e inventaron juegos”.
15. D: “Lo que más recuerdo es ver a una estudiante armando el juego”.
16. D: “Excelente, me gustó mucho y me hizo reflexionar”.

Primeramente, las docentes apreciaron el haber aceptado abrir las puertas de sus aulas para la investigación, puesto que la experiencia en los talleres y el compartir con las investigadoras lo consideraron significativo por la retroalimentación generada, enriquecimiento profesional, el aprendizaje, la actualización de parte de ellas, la consideración de la experiencia versus la teoría y la reflexión constante de la praxis cotidiana. Aluden a que la participación es un tema novedoso para ellas, por el enfoque promocionado en la estrategia de acompañamiento pedagógico acerca del derecho a la participación infantil, en el que les generó un punto de vista distinto en relación a su práctica pedagógica de aula, dando una mayor participación en los y las estudiantes, el considerarlos, darles el espacio para su expresión; estos aspectos otorgan muchos beneficios a nivel integral del desarrollo del niño y la niña, si realmente son puestos en práctica. Además, recomiendan que para su validación es necesario perder los miedos, aventurarse, salir de los esquemas tradicionales.

Las docentes expresaron también aprendizajes construidos al observar las estrategias pedagógicas compartidas entre los y las preescolares y las investigadoras. El desenvolvimiento de los niños y de las niñas, el protagonismo infantil, la capacidad intrínseca demostrada y la alegría de ellos y ellas en su participación, en relación al juego en torno a la promoción y la validación de su derecho; mencionan que estos fueron aspectos que les permitieron reflexionar para abrir paso a oportunidades participativas pertinentes de realizar en sus aulas. Asimismo, una de las dinámicas que más les gustó fue recordar experiencias cuando eran niñas, lo que se realizó con la intención que observaran las necesidades y lo que le gustaba a esa niña, con esto, que se despertara su relación empática con sus estudiantes y que reflexionaran en torno a lo que les motivó a escoger su profesión, lo cual, puede percibirse que esa evocación fue significativa.

Finalmente, se considera importante compartir el concepto final docente sobre la participación infantil, después de la experiencia pedagógica vivenciada. Éste es visto como una construcción colectiva de las docentes participantes, en el recuadro 83. En comparación al concepto inicial, se observan aportes y consideraciones innovadoras al concepto de participación infantil, con respecto a la toma de decisiones, en la consideración de la democracia como parte del derecho y dentro del aula preescolar, y el protagonismo infantil en relación a la organización en conjunto para el planeamiento de las estrategias pedagógicas a partir de las opiniones de los niños y de las niñas. Es posible demostrar un afianzamiento del concepto a partir de la estrategia de acompañamiento pedagógico, por medio de los talleres realizados con las docentes participantes.

Recuadro 83

“Es permitirle al niño que se exprese, que decida, que tomen decisiones en grupo, como dice la palabra también es participar, es democracia, que tomen decisiones, que se manifiesten de diferentes maneras, que se organicen y planeen”.

Recomendaciones de las poblaciones coparticipantes.

Los niños y las niñas expresaron:

1. N: “No me gustó lo de hacer las reglas, es que no hacíamos nada sólo las reglas”.
2. N: “No me gustó que me pusieran algo difícil en las tareas”.
3. N: “Que casi que cuando jugamos es que a mí casi no me gusta mucho hacer cosas así y que no me escuchan”.
4. N: “Que ustedes no van a hacer todo el mismo día”.
5. N: “Que hagamos cosas más seguido, como jugar o crear cosas como las cosas de cartón”.
6. N: “Que se queden con nosotras y juguemos y hagamos picnic”.
7. N: “Que juguemos otra vez la ensalada de frutas”.

Se valora también la experiencia pedagógica en torno a las recomendaciones de los niños y de las niñas participantes. Estudiantes aluden a que no fue de total agrado la estrategia de hacer las reglas, pues aunque hubo constante participación infantil, faltó lúdica. La creación de las reglas fue de manera dialogal, por lo que el dinamismo o el movimiento quedó faltante a pesar

de firmar las reglas usando pintura, por ello es expresado su disgusto, debido a que el interés latente de ellos y ellas es al juego activo en las estrategias pedagógicas.

La dificultad que atribuyeron fue a uno de los juegos de mesa, donde estudiantes no tenían el conocimiento de cómo jugarlo, a pesar de que ellos mismos decidieran cuáles querían jugar y que durante la estrategia las investigadoras pasaban por cada estación para mediar o bien, conocer si sabían jugar u observar cómo lo estaban jugando. Se reflexiona la importancia de que antes de comenzar un juego, se debe mostrar el material y consultarles a los niños y a las niñas si lo conocen y si saben jugarlo, así, para que construyan colectivamente algunas pautas.

Como recomendación, mayor atención por parte de las investigadoras. Esto se debió a que el estudiante que lo expresó justamente antes de iniciar con una de las estrategias, comentó que tuvo un incidente con otro compañero, en el que estaban exaltados por lo sucedido en la experiencia de actividad física cuando estaban jugando fútbol, se intentó mediar pero cada uno tenía una postura rígida y adversa, se les indicó que no se estuvo presente para observar lo ocurrido, por tanto se acudió a preguntar a los compañeros y a las compañeras como testigos del incidente, se escucharon ambas partes y se trató de buscar de una solución pero no se logró, por lo que la docente al observar que el tiempo transcurría optó mejor por intervenir y decirles que después se retomaría el conflicto con ella; dado que el tiempo establecido para realizar la estrategia pedagógica era ajustado. Desde la percepción de las investigadoras, se recomienda que para evitar inconformidades en los y las estudiantes, es necesario llamar a ambas partes afectadas a un lugar aparte de los demás para atender el inconveniente, escucharlos individualmente y buscar una solución de manera colectiva.

En cuanto al factor tiempo, el que no se pudieran hacer más cosas el mismo día, se presenta como una crítica constructiva hacia lo realizado por las investigadoras, debido a que el tiempo brindado para las experiencias, en ocasiones, era limitado y no se podían realizar más estrategias en un mismo día. Esto fue considerado por los y las estudiantes, demostrando la importancia para ellos y ellas del papel activo y dinámico que quieren vivenciar en el aula preescolar durante toda la jornada.

Por último, indican el deseo por el constante juego en el aula preescolar, donde ellas y ellos mismos creen, por ejemplo con la construcción de los trajes de superhéroes; por tanto la apropiación, el interés y el dinamismo necesarios y presentes en cada estrategia, poniendo en práctica sus destrezas y sus capacidades. Además, se añade la permanencia del juego durante la

jornada, al referirse que las investigadoras continuaran por un tiempo más extenso compartiendo con ellos y ellas, demostrando así, su sed de participación infantil. “La recreación está en la vida cotidiana de los niños y las niñas; permea su tiempo a través del día, lo divierte y lo forma” (Osorio, 2003, p. 1), disfruta y aprende. De ahí que sus comentarios manifiestan esa preferencia, la cual, se intentó mantener durante toda la experiencia pedagógica y la población infantil lo pudo apreciar.

Las familias expresaron:

1. F: “Deberían implementar además de hacer valer y conocer los derechos de los niños, tomar ideas que logren unir más a la familia, como retos de intervenir una x cantidad de tiempo realizando actividades al aire libre o jugando juegos de mesa o juegos educativos para los niños pero que involucren un poco más a la familia”.

Este comentario por parte de una familia, alude a la recomendación de la permanencia e inclusión de la lúdica y juegos para los retos, además del enfoque de derechos; lo cual, concuerda con un comentario de la población infantil al referirse a la necesidad de ésta y a comentarios del gusto por los juegos realizados en las estrategias pedagógicas. A pesar de la unión familiar que sintieron otras familias con respecto a la realización de los retos, se agrega también la importancia de incluir momentos de recreación para el ambiente familiar, con el objetivo de fomentar el compartir de una manera más dinámica; y por medio de esto, también propiciar una participación genuina en los niños y en las niñas desde la interacción con sus pares y los adultos del núcleo familiar; tomando en cuenta las consideraciones del derecho a la participación infantil, el cual debe permear todo lo dirigido para la población infantil.

La recreación tienen un alto potencial para contribuir a la creación de espacios de participación real, como metodología y como medio para aportar a la formación de todas las generaciones y particularmente de los niños y las niñas en los conocimientos, habilidades y actitudes que favorezcan su protagonismo real. (Osorio, 2003, p. 1)

Y con respecto a las docentes, se les preguntó: ¿Qué recomendaciones darían ustedes para realizar este tipo de talleres con otros docentes? Y expresaron:

1. D: “El realizar las actividades con más docentes permite mayor retroalimentación”.

Esto atribuye a que el compartir realizado con las docentes participantes puede ser todavía más provechoso si es desarrollado con más docentes, lo cual, generaría un mayor flujo de información y de aprendizaje más enriquecedor. Esto, debido a que cada docente, desde su experiencia en el aula preescolar, tiene percepciones y conocimientos variados que pueden ser compartidos, con el fin de favorecer la retroalimentación y realimentación necesaria para brindar mayor aporte a las temáticas relacionadas a la educación y a la atención de la niñez. Por lo que esta vivencia con docentes, permitiría mejorar la calidad de las prácticas pedagógicas por los procesos reflexivos imprescindibles para ese aprendizaje social.

Capítulo V

Conclusiones

A continuación, se presenta una serie de conclusiones que surgen del análisis de los datos obtenidos en la experiencia pedagógica realizada, las cuales, serán presentadas en forma de enlistado para mejor comprensión de las mismas y poder apreciar la trascendencia de los objetivos de esta investigación. El conocimiento construido, revela la realidad vivenciada en la promoción del derecho a la participación infantil, con los niños y las niñas como protagonistas del estudio y el acompañamiento pedagógico a las familias y a las docentes guías de los grupos participantes para el ejercicio de este derecho de la niñez.

Primeramente, se exponen las conclusiones relacionadas al objetivo **“Identificar el abordaje del derecho a la participación del niño y la niña en el espacio pedagógico y familiar de dos grupos de niños y niñas que asisten al Ciclo Materno Infantil grupo Interactivo II y al Ciclo de Transición”**:

1. Los adultos participantes, hasta esta investigación, no se habían cuestionado sobre el derecho a la participación y cómo garantizarlo. Y los niños y niñas ejercen su derecho a la participación infantil si se les da la libertad de vivenciarlo.
2. Conocer el pensamiento y la capacidad de los niños y de las niñas, observar las prácticas de las docentes y la participación de las familias en los diversos retos, ha permitido evidenciar que los y las preescolares poseen el potencial crítico y creativo si se les ofrecen espacios dialógicos, espacios consultivos y espacios de escucha atenta y de expresión de sus opiniones.
3. La validación del derecho a la participación del niño y la niña, es condicionada a las cualidades o condiciones que posea la niñez, observado en cuanto a comportamientos que pueden presentar los niños y las niñas diagnosticados con déficit atencional con hiperactividad o síndrome espectro autista, subestimándose sus características y sus capacidades; también, en los y las preescolares que presentan iniciativa constante por participar o con dificultades de conducta. En ambos casos, se produce una disminución de la participación por las restricciones persistentes por parte de los adultos.

4. Se detecta que el incumplimiento del derecho a la participación de la niñez de manera real, surge de temores de perder el poder adulto sobre los niños y las niñas, correlacionado al arraigo de posiciones tradicionalistas, donde las personas menores de edad deben estar al mando de los adultos y la percepción de los mismos asociada a la inmadurez e incapacidad de “liderar” o actuar de la niñez, provocando el sometimiento a lo que los mayores les indiquen siempre, sin diálogo alguno; por tanto, no se están considerando sus capacidades participativas a partir del estadio del desarrollo.
5. Se identifica el pensamiento de que para los adultos el orden o el buen comportamiento es sinónimo de que los niños y las niñas permanezcan en silencio y realicen sólo lo que el adulto les indique, sin la posibilidad de proponer o expresarse libremente como parte del derecho a la participación infantil.
6. La concepción de que la niñez es una etapa aún en desarrollo y formación, ha generado en los adultos concepciones, pensamientos y opiniones que subestiman e invisibilizan a los niños y las niñas, sin considerar que la etapa de la adultez comparte dicha característica, en desarrollo y en formación, ya que son particularidades que se le atribuye a todo individuo por su condición humana.
7. Según lo evidenciado la participación infantil en el hogar se encuentra más dirigida a las tareas domésticas, es decir, la participación en este ambiente persiste en un primer nivel.
8. Se comprueba el incumplimiento del derecho a la participación infantil en el espacio preescolar, debido a la incongruencia entre el discurso emitido por las docentes que mencionan incluir acciones participativas en la dinámica de aula y el actuar es contrario; lo que se manifiesta en situaciones en las cuales no se practica la escucha atenta y no se brinda la libertad que permita la expresión de opiniones del estudiantado en la construcción del tema en estudio y para que éstas también sean consideradas en la planificación de las estrategias pedagógicas; y en lo observado, las docentes piden silencio constantemente a pesar de expresar escucharlos durante toda la jornada y los y las preescolares tienen un reducido espacio para dar su opinión o compartir sus conocimientos o experiencias; aspectos que el derecho a la participación considera importante para la planificación didáctica y en las

interacciones en la cotidianidad, además, según el Programa de Estudio de Educación Preescolar.

9. Otra de las causas que no está permitiendo la garantía del derecho a la participación infantil, es debido a que los adultos de hoy crecieron con modelos autoritarios, sin hablarles de sus derechos.

En relación al segundo objetivo **“Construir en conjunto con el grupo de niños y niñas preescolares estrategias pedagógicas para favorecer su derecho a la participación infantil”** se señalan las siguientes conclusiones:

1. La construcción de las estrategias pedagógicas en conjunto con los niños y las niñas para su implementación en el campo, faculta: la capacidad de la niñez en sugerir opciones por realizar, la toma de decisiones colectivas para el bien común, el expresar posibles soluciones ante conflictos suscitados, la expresión de sus pensamientos en torno a sus gustos e intereses; todo lo anterior, con la finalidad de que el personal docente construya las actividades con ellos y ellas, actividades concebidas desde los intereses del educando.
2. Los niños y las niñas, con la construcción de las estrategias pedagógicas de manera conjunta, demuestran una vinculación y mayor interés con la experiencia a llevar a cabo.
3. Las estrategias pedagógicas con los niños y las niñas deben estar permeadas por la lúdica, el protagonismo infantil, la escucha atenta, la relación dialógica, la toma de decisiones, como parte del derecho a la participación infantil.
4. La participación infantil se visualiza como facilitadora de aprendizajes significativos en el aula preescolar.
5. Los niños y las niñas son dinamizadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje para la interacción en el aula preescolar, desde el ejercicio de su derecho a la participación.
6. Considerar verdaderamente las opiniones de los niños y de las niñas, permite que los y las docentes optimicen y dinamicen sus prácticas diarias con ellos y ellas; para un mejor aprovechamiento de los procesos socioeducativos en el espacio de aula. Por lo que es necesario un despertar docente en cuanto a la escucha y consideración de las sugerencias de los niños y de las niñas para dinamizar las estrategias.

7. El protagonismo infantil es innato en cada niño y niña, el cual depende de los gustos e intereses de los mismos que les motiva a desempeñar su papel activo; además, visto el protagonismo desde las competencias que ellos y ellas poseen en la organización, para la creación y el desarrollo de estrategias pedagógicas y también en el empoderamiento de ejercer su propio derecho de ser escuchados y tomados en cuenta.

En relación con el tercer objetivo de esta investigación “**Desarrollar con el grupo de adultos, docentes y familias, estrategias de acompañamiento pedagógico para favorecer el cumplimiento del derecho a la participación del niño y la niña en el espacio pedagógico y familiar**” se anotan las siguientes conclusiones:

1. La experiencia del acompañamiento pedagógico con los adultos participantes de la investigación, familias y docentes, evocó reflexiones en ellos y ellas en la reconsideración de sus papeles correspondientes en torno a la participación infantil, de situaciones que pasaban desapercibidas en cuanto a la capacidad del niño y la niña y su derecho; para el posible mejoramiento de la dinámica familiar y práctica docente.
2. Se requieren de más acciones, experiencias y tiempo de validación del derecho a la participación infantil, donde, la población adulta, observe los beneficios a largo plazo de la vivencia de este derecho en la convivencia de adultos con las personas menores de edad; esto, para que visualicen más concretamente el estilo democrático de crianza y de educación, para mejorar e incorporarlo en sus praxis.
3. Cuando se trata de una transformación en el adulto, sólo sucede si tiene espacios de reflexión profunda, voluntad y el deseo de hacerlo; o de lo contrario, obligados por las circunstancias, por ejemplo con la intervención del PANI para las familias o del Ministerio de Educación Pública en el caso de las docentes. Por lo que ellos y ellas pueden escuchar y leer del ideal de la educación para los niños y las niñas y la importancia de la validación de sus derechos, pero no lo interiorizan, y por ende, no lo llevan a la práctica.
4. Es necesario un equilibrio en las relaciones entre adultos-niños, donde se propicien relaciones horizontales. Es no tener miedo o resistencia al cambio por la supuesta

pérdida del poder o autoridad, como se piensa, pero no es la realidad, sino, una redefinición necesaria en las mismas, desde un sentido democrático.

5. El niño y la niña aspiran a ser independientes, a realizar tareas por sí mismos, a participar, a colaborar en sus ambientes, demostrado en sus comentarios y acciones espontáneas de ayudar; y la posibilidad de realizar estas acciones, les provoca un sentimiento de alegría y de satisfacción.
6. Los adultos deben mejorar su actitud, con respecto a la escucha que le dan a los niños y a las niñas, que ésta sea más atenta y validarla como el derecho establecido; ya que el poco tiempo disponible para ello es una barrera que expresan y los mismos niños y niñas también aluden a la necesidad de ser más escuchados por sus docentes y sus familias.
7. Algunos adultos al no posibilitar que los niños y las niñas tomen decisiones por sí mismos en situaciones de relevancia para sus vidas, provocan la disminución del sentido de responsabilidad y de pertenencia en las personas menores de edad.
8. El atribuirles y delegarles a los niños y a las niñas tareas cotidianas, como parte de su participación, aligera la carga que usualmente los adultos se asignan.
9. La garantía del derecho a la participación del niño y la niña es tarea y deber que le concierne a los adultos, ya que son responsables de brindar el acompañamiento y la guía necesaria para la formación de las personas menores de edad, por lo que tienen el compromiso de validar los derechos de la niñez y darlos a conocer; responsabilidad que les es otorgada en la CDN y en el CNA.
10. La participación infantil es una herramienta de desenvolvimiento óptimo para la vida personal y en sociedad de los niños y de las niñas.

Y para el último objetivo “**Valorar la experiencia pedagógica vivenciada, desde la percepción y las recomendaciones de los niños, niñas, docentes y familias participantes**” se denotan las siguientes conclusiones:

1. Los niños y las niñas preescolares al expresar el gusto por el juego y dinamismo, demuestran la significación y la importancia de la permanencia constante de éstos, así que ambas consideraciones deben permear todo lo planificado en el aula preescolar, en función de las necesidades de la población estudiantil, considerando que esto se encuentra estipulado en el Programa de Estudio de Educación Preescolar

como parte de los principios educativos. De ahí, que la participación en el ambiente pedagógico debe propiciarse de forma dinámica, acorde a los intereses y a las características de los niños y de las niñas.

2. Las docentes expresan que desde la experiencia vivenciada en los talleres, les generó el ejercicio de realimentación, retroalimentación, en el compartir de experiencias y saberes, y así la posibilidad de actualizarse e innovarse en torno al derecho a la participación infantil; esto indica la importancia de ofrecer estas experiencias vivenciales para la reflexión docente. También, la presencia de las docentes en las estrategias pedagógicas desarrolladas en el compartir de las investigadoras con los y las preescolares, les permitió observar posibilidades de cómo brindar espacios participativos, convirtiéndose en un espacio modelador y facilitador de consideraciones importantes para la participación infantil, que deben de incorporarse en la práctica pedagógica cotidiana que se desarrolla en las aulas preescolares.
3. Para las familias fue agradable realizar los retos porque expresaron la valoración y significatividad en el tiempo invertido con sus hijos e hijas en la experiencia, incluso, les evocó reflexión, provocando un impacto positivo para mejorar la crianza y dinámica familiar, desde lo percibido por las investigadoras en el desarrollo de los retos y lo expresado por los adultos. Se agrega la crítica y recomendación realizada por los mismos en la incorporación de más dinamismo, juego y espacios de recreación en los retos, donde se promueva la participación infantil desde actividades lúdicas, para el compartir entre los adultos y los niños y las niñas.

Recomendaciones

Seguidamente, se presentarán algunas consideraciones significativas construidas por las investigadoras en su experiencia pedagógica en el trabajo de campo. Tales sugerencias van destinadas a promover y consolidar la garantía del derecho a la participación infantil desde los contextos implicados, tanto el familiar como el ambiente de aula. Además a la sociedad misma, como promotora en el ejercicio de los derechos de la niñez.

1. Se insta a toda la población habitante de Costa Rica, que valide el derecho a la participación del niño y la niña y de ser escuchados, como parte de este derecho, a dejarse sorprender por la capacidad que ellos y ellas tienen, de lo mucho que pueden aportar; ofreciéndoles espacios donde se expresen, que se tomen en cuenta sus pensamientos y sentimientos, sus ideas y conocimientos. No se puede planear nada para ellos sin ellos. De esta manera, se abogaría a la equidad de las relaciones entre los adultos y la niñez, fomentando que sean de manera horizontal.
2. Se recomienda a la Universidad Nacional y a la División de Educación Básica, que además del curso de “La Niñez y sus Derechos en el Contexto Costarricense”, incorpore otros cursos relacionados a esta temática, esto en las carreras afines en la atención a la primera infancia; con el fin de que se haga énfasis en los derechos de la niñez que deben de considerarse principalmente desde las relaciones y acciones por todos sus actores en el aula preescolar, con el fin de formar a los y las profesionales con las bases necesarias en el reconocimiento y cumplimiento de los derechos de la niñez.
3. Se invita a aquellas personas encargadas de los programas de estudios, tanto de los universitarios como de los nacionales orientados a los y las preescolares y a aquellos de llevarlos a la práctica, que se cuestionen si están incluyendo realmente la temática de derechos de la niñez, especialmente el de la participación infantil; con el objetivo real de otorgar un énfasis transversal en la materia a lo largo de las intenciones educativas de manera explícita. Así, dándole pertinencia y más integralidad a dichos programas, donde los procesos socioeducativos sean catalogados holístico y de calidad; cumpliendo también con las estipulaciones de la CDN.

4. Impulsar movimientos y campañas de sensibilización a nivel nacional e internacional, en la promoción del derecho a la participación de la niñez, para generar su conocimiento, y a su vez, potenciar un sentido de reflexión en la sociedad; como se realizó con la población coparticipante de la investigación gracias a la experiencia pedagógica. Y mediante esta práctica, surgieron diversos descubrimientos tanto de docentes como de las familias, donde pudieron vivenciar y observar la capacidad real de participación del niño y la niña.
5. Se recomienda la unión y el trabajo de los y las docentes con las familias, porque es y seguirá siendo un pilar fundamental para la educación, ya que permite conocer más a los niños y a las niñas, sus gustos, intereses, necesidades; y el acompañamiento ofrecido y dado a la familia, se convierte en un trabajo conjunto para mejorar la vida de la persona menor de edad en torno a su desarrollo integral.
6. Es necesario que los y las docentes se mantengan en constante capacitación, innovación y aprendizaje, en relación a la promoción de la participación activa del educando; como parte de la responsabilidad del docente en brindar una atención educativa de calidad en el aula o bien, que sea por iniciativa de la institución o del Ministerio de Educación Pública.
7. Para el personal docente, se recomienda la realización de talleres de sensibilización y de información para las familias de los niños y de las niñas, cuya finalidad sea conocer y comprender a mayor profundidad lo que conlleva el derecho a la participación infantil, los beneficios y otras formas de promoverlo en la cotidianidad. Esto debido a la visualización de la necesidad de mantener un vínculo o contacto más cercano con la familia; considerando que así se plantea en el Programa de Estudio de Preescolar, la modalidad de talleres con las familias mínimo una vez al mes.
8. A las familias, se les insta y se les recomienda que se encuentren involucradas con la educación formal de sus hijos e hijas, anuentes a participar en los talleres que realice el personal docente en mejoras de la formación, la atención y la crianza de calidad que deben de recibir los niños y las niñas, con la finalidad de optimizar la dinámica de estos ambientes en la interacción de los adultos con la niñez. En consideración principalmente del bienestar integral de la persona menor de edad; lo

cual, a su vez favorece las relaciones dentro del núcleo familiar, para el centro educativo, para la comunidad y la sociedad.

9. A los niños y a las niñas en edad preescolar, se les insta a que continúen con su espontaneidad, que hagan valer sus derechos de ser escuchados, considerados, tomados en cuenta en todo momento y lugar, siempre en consideración de un margen de respeto y asertividad que debe existir en las interacciones; que nunca pierdan la esencia de su ser, de su capacidad creadora para inventar, hacer y decir, maravillando a los demás.

Finalmente, se destaca importante y valioso la mención de aprendizajes personales y profesionales de las investigadoras, las vivencias, las experiencias y recomendaciones que tomaron en cuenta a lo largo de este proceso. Esto se redactará en primera persona para transmitir el sentir interno de las estudiantes-investigadoras.

1. Fue necesario tener clara la organización del tiempo de cada una, en el que tuvimos que conversar nuestras prioridades y llegar a acuerdos que permitieran avanzar y no obstaculizar la investigación.
2. Fue pertinente e importante mantener una relación de comunicación fluida, sincera y transparente para conocernos cada vez más, para hacer que nuestras diferencias se complementaran, viendo cualidades positivas y las debilidades de cada una, esto, enriqueció de muchas maneras el trabajo así como el crecimiento a nivel personal y profesional, a partir de las reflexiones, discusiones, consensos y diálogos profundos, lo cual, creemos con fidelidad, que ha forjado aún más nuestra práctica pedagógica. Definitivamente el trabajo con otra persona aflora, además de una amistad, procesos metacognitivos más profundos gracias al aprendizaje social.
3. Por otro lado, queremos expresar y reflexionar la forma en que se realizó la investigación y lo utilizado en ella. El uso de las grabaciones de audio y transcripciones, han tenido un dilema desde el primer momento en que vimos la duración invertida en ello. A pesar que requirió de más tiempo, pensamos más en lo provechoso de su uso, puesto que el escucharnos y escribir cada palabra expresada por nosotras, por los niños, las niñas y las docentes guías presentes, permitió la reflexión necesaria después de cada encuentro. Recomendamos ciertamente su utilización, sólo si su intención es optimizar la praxis profesional.

4. Nos miramos, después de este proceso, como profesionales y pedagogas en constante transformación, donde cada día que pasa es una oportunidad para reflexionar, aprender y desaprender. Esto es posible porque estamos dispuestas y comprometidas con la formación de niños y de niñas. Reflexionamos que existe la posibilidad de mejorar nuestra práctica pedagógica en cualquier escenario, para el bienestar de la niñez.

Y por último, recomendamos varias líneas de investigación a partir del presente estudio:

1. La lúdica como fuente principal para la participación del niño y la niña en el aula y en la familia.
2. El juego como vehículo para la participación infantil.
3. La mediación pedagógica del docente ¿Una posibilidad para desarrollar u obstaculizar el pensamiento crítico?

Referencias

- Alfaro, A. y Badilla, M. (junio, 2015). El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana. *Revista Electrónica Perspectivas 10*. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/6751/pdf>
- Álvarez, J., Rojas, J., Cabezas, E., Ruiz, C., Torres, O. y Castro, E. (2015). *Del buen salvaje al ciudadano. (La idea de la infancia en la historia)*. Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- Angulo, C. (20 de noviembre de 2017). Cuando los niños sobran. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2017/11/17/planeta_futuro/1510917422_597878.html
- Badra, M. (28 de febrero de 2018). Los niños bajo las bombas. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2018/02/26/album/1519643220_489445.html
- Bellamy, C. (2002). *Estado Mundial de la Infancia 2003*. UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/publications/files/pub_sowc03_sp.pdf
- Bergua, J. (13 de marzo de 2018). Por qué las instituciones para menores no protegen a la infancia. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2018/03/05/planeta_futuro/1520249620_835540.html
- Blanco, M. (2005). La Educación de Calidad para todos comienza desde la Primera Infancia. *Revista Enfoques Educativos*. 7 (1). Chile.
- Canales, D. y Peña, L. (2014). *Factores que Impactan en el Sentido de Pertenencia en la Escuela: Dibujos y Relatos de Estudiantes de Séptimo Básico en Cuatro Escuelas Municipales*. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-5000/UCE5135_01.pdf
- Cardozo, G. y Michalewicz, A. (2017). El Paradigma de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes: en la búsqueda de la plena implementación. *Revista Interdisciplinaria de Doctrina y Jurisprudencia Derecho en Familia*. (82). Recuperado de http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Paradigma%20de%20la%20Protecci%C3%B3n_0.pdf

- Carmona, K., Castro, S., Hernández, M. y Mora, L. (2017). *Diagnóstico Institucional Escuela Rafael Moya Murillo*. Manuscrito inédito, Heredia, Costa Rica.
- Cascante, J. (2016). *Investigación en el aula*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Castillo, R., Castro, M., Cerdas, J., Hernández, N. y Hidalgo, R. (septiembre, 2016). *Sexto informe Estado de la Educación. La calidad de las interacciones pedagógicas que promueven docentes graduadas en Educación Preescolar del Ciclo de Transición: estudio interuniversitario a partir del instrumento Class*. Programa Estado de la Nación. Recuperado de <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/424/1/06.03.06%202292pdf.pdf>
- Castro, J., Cussiánovich, A., Tejada, L., Figueroa, S. y Valencia, J. (2009). *Participación de los niños y niñas. Balance a los veinte años de la Convención*. 1era. Ed. Lima, Perú.
- Ciudades Amigas de la Infancia. (2016). *Hablemos de Participación Infantil*. UNICEF. Recuperado de <http://ciudadesamigas.org/destacado/la-participacion-infantil-es-un-derecho-y-uno-de-los-cuatro-principios-fundamentales-de-la-convencion-sobre-los-derechos-del-nino-cdn-junto-a-los-de-no-discriminacion-interes-superior-del-nino-y-e/>
- Ciudades Amigas de la Infancia. (2016). *Participación Infantil*. UNICEF. Recuperado de <http://ciudadesamigas.org/municipio-amigo-infancia/participacion-infantil/>
- CNNA, UCR, PRIDENA y UNICEF. (2011). *VII Estado de los derechos de la niñez y la adolescencia en Costa Rica. Hacia el cumplimiento de la Política nacional para la niñez y adolescencia (2009-2021)*. Costa Rica. Recuperado de https://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_EDNA_VII_CR.pdf
- Corona, Y. y Morfín, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. México, D. F. Recuperado de <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2014/05/dialogo-de-saberes-sobre-participaci%C3%B3n-infantil.pdf>
- Corrales, G., Cerdas, A. I. y Arce, A. I. (enero-abril, 2002). *Preescolar*. Ministerio de Educación Pública: EUNED.
- Cussiánovich, A. (s. f.). *Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia*. En: Historia del pensamiento social

sobre la infancia. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales (pp. 86-102).

Dávila, P. y Naya, L. M. (2006). La Evolución de los Derechos de la Infancia: Una Visión Internacional. *Encounters on Education* (7), 71-93.

Del Moral Ferrer, A. (julio-diciembre 2007). El derecho a opinar de niños, niñas y adolescentes en la Convención sobre los Derechos del Niño. *Revista Cuestiones Jurídicas de la Universidad Rafael Urdaneta Maracaibo, Venezuela*. 1 (2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/1275/127519340005/>

Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Forero, M. y Ossa, L. (2015). *Desarrollo Infantil y Participación. Cartilla 2*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF.

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.

Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.

Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *Revista Caribeña De Investigación Educativa (RECIE)*, 1 (1), 18-33. Recuperado de <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/54/59>

Gallego-Henao, A. (enero, 2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v13n1/v13n1a09.pdf>

González, M. (mayo, 2012). La agencia de la niña y el niño en la condición pre-ciudadana. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12 (2), 1-19.

Guía conceptual: Tema 1-Unidad I Representaciones sociales sobre infancia. (Fuente utilizada en Curso La Niñez y sus Derechos en el contexto costarricense) Recuperado de www.ifejant.org.pe/.../Guía%20conceptual%20Tema%201.pdf

Iglesias, S. (1998). *Un viaje a través de los espejos de los congresos panamericanos del niño*. IIN: OEA. Recuperado de http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/CursosProder2004/Bibliografia_genero/UT1/Lectura.1.6.pdf

I Ricart, Q., Bonetti, J. y Antagaveytia, L. (2006). *Adolescencia y participación: Palabras y juegos*. UNICEF, Uruguay. Recuperado de https://www.unicef.org/uruguay/spanish/GUIA_1.pdf

Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias Una propuesta teórico práctica*. 1era edición. San José, Costa Rica: ALFORJA.

Jiménez, M. (septiembre, 2010). *El Derecho de la Participación de niños, niñas y adolescentes en las Políticas Públicas de los Gobiernos Locales de Escazú, Santa Ana y Mora en el periodo 2006-2010*. (tesis de maestría). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

Latorre, A. (2005). *La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: GRAÓ

Ley No. 7739. (enero, 1998). Código de la Niñez y Adolescencia. Diario Oficial la Gaceta, San José, Costa Rica.

Lowenfeld, V. y Lambert, W. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Martínez, J. (julio-diciembre, 2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista Silogismo*, (8). Colombia.

Marroquín, M. (1 de enero de 2018). Más casos de violación a derechos de niños y jóvenes. *La Prensa Gráfica*. Recuperado de <https://www.laprensagrafica.com/elsalvador/Mas-casos-de-violacion-a-derechos-de-ninos-y-jovenes-20171231-0269.html>

Ministerio de Educación Pública. (abril, 2014). *Programa de Estudio de Educación Preescolar. Ciclo Materno Infantil (Grupo Interactivo II) Ciclo de Transición*. San José, Costa Rica.

- Ministerio de Educación Pública. (2015). *Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular 2015. Bajo la visión de Educar para una Nueva Ciudadanía*. San José, Costa Rica. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/educar-para-nueva-ciudadania>
- Ministerio de Educación Pública. (2015). *Guía Docente del Programa de Estudio. Educación Preescolar, Ciclo Materno Infantil (Grupo Interactivo II) y Ciclo de Transición*. San José, Costa Rica.
- Montaña, L. (4 de agosto de 2018). *La experiencia pedagógica como herramienta de buenas prácticas de enseñanza*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/blog/la-experiencia-pedagogica-como-herramienta-de-buenas-practicas-de-ensenanza>
- Nowak, M. (2005). *Derechos Humanos Manual para Parlamentarios*. Unión Interparlamentaria. Recuperado de http://archive.ipu.org/PDF/publications/hr_guide_sp.pdf
- Ortega, P. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos. *Revista Pedagogía y Saberes*. (31). doi: <https://doi.org/10.17227/01212494.31pys26.33>
- Osorio, E. (2003). *La Participación Infantil desde la Recreación*. Funlibre, Escuela en Bogotá, Colombia.
- Patronato Nacional de la Infancia. (2019). PANI. San José, Costa Rica: EDENIA.COM. Recuperado de https://pani.go.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=207
- PANI y UNICEF. (2009). *Política Nacional para la Niñez y Adolescencia Costa Rica 2009-2021*. Costa Rica.
- Pérez, R., Rosario, A., Pérez, J. y Prieto, D. (2003). *El Derecho a la Comunicación. La participación de niños y niñas en los medios*. Ciudad de Guatemala, Guatemala.
- Programa Estado de la Nación. (2017). Sexto Informe Estado de la Educación. San José, Costa Rica: Estado de la Educación Costarricense. Recuperado de <http://estadonacion.or.cr/educacion2017/assets/ee6-informe-completo.pdf>

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (s. f.). *Objetivo 4: Educación de calidad*. Costa Rica. Recuperado de <http://www.cr.undp.org/content/costarica/es/home/post-2015/sdg-overview/goal-4.html>
- Quintero, J. y Gallego, A. (mayo, 2016). La participación infantil y juvenil en el aula. Una reflexión desde las narrativas docentes de una institución pública. *Revista Katharsis 21*. Recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/article/view/770>
- Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la lengua española*. 23ª ed., [versión 23.2 en línea]. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=CGv2o6x>
- Ríos, M. y Carmiol, A. M. (2014). *Las características de los hogares de climas educativos bajos con niños y niñas de 0 a 6 años: implicaciones para el desarrollo infantil y desafíos para la educación preescolar*. Quinto Informe Estado de la Educación.
- Ruiz, S., Castillo, R., Ramírez, P. y Urdaneta, M. (2015). La atención y educación de la Primera Infancia: un derecho pendiente para la población costarricense de 0 a 3 años. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 26(1).
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana.
- Sanjurjo, L. (2005). *La formación práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula*. 1era ed. 4ta reimp. Editorial Homo Sapiens.
- Save the children. (s. f.). *Derecho a la participación de los niños, las niñas y adolescentes en situación de riesgo: Menores no acompañados, niños y niñas afectados por conflictos armados y trabajadores infantiles*. Recuperado de http://webs.ucm.es/info/polinfan/2007/area-lectura/mod-1/Derecho_participacion_infantil.pdf
- Sierra, R. (julio-diciembre 2007). La estrategia pedagógica sus predictores de adecuación. *Revista Varona* (45), pp. 16-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635565004>
- Suriel, A. (2006). *Derecho a la Participación de los niños, niñas y adolescentes: Guía Práctica para su Aplicación*. Santo Domingo, República Dominicana, UNICEF.

- Trotta, T. (16 de abril de 2018). La infancia, pisoteada por las empresas. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2018/04/11/planeta_futuro/1523460370_213858.html
- UCR. (2017). Noticias UCR. *¿Cómo se construye democracia desde las aulas?*. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2017/08/01/como-se-construye-democracia-desde-las-aulas.html>
- UCR, PRIDENA y UNICEF. (2008). *VI Informe Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica. A diez años del Código de la Niñez y la Adolescencia*. Costa Rica.
- UNICEF. (s. f.). *20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: Movimiento Mundial en favor de la Infancia llama a la acción por los derechos de la niñez*. San José, Costa Rica. Recuperado de https://www.unicef.org/lac/media_14634.htm
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF Comité Español. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- UNICEF. (2014). *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*. Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de <https://www.unicef.org/ecuador/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>
- UNICEF Argentina. (20 de marzo de 2018). ¿Dónde están los juguetes? *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2018/03/05/album/1520252935_438033.html
- UNICEF, PANI y Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia. (2015). *Política para la Primera Infancia. Costa Rica*. Recuperado de <http://www.pani.go.cr/publicaciones/documentos/politicas/833-politica-para-la-primera-infancia-2015-2020-1>
- UNICEF, Programa Puente y FOSIS. (2015). *Tiempo de crecer. Guía para la familia El desarrollo de niños y niñas de 4 a 10 años de edad*. Recuperado de <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2015/07/Tiempo-de-Crecer.pdf>
- Universidad de Costa Rica (UCR) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (diciembre, 2015). *Octavo Informe Estado de los Derechos de la Niñez y Adolescencia*. San José, Costa Rica. Recuperado de <https://www.ucr.ac.cr/medios/documentos/2015/02-edna-viii-informe-2015.pdf>

- Vargas, J. (2006). Sentido y significado pedagógico-cultural de las experiencias trabajadas por maestros investigadores desde la escuela. *Revista Educación y Ciudad, IDEP*. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/181/170>
- Vargas, G. y Guachetá, E. (enero-junio 2012). La pregunta como dispositivo pedagógico. *Itinerario Educativo*, 60. Recuperado de <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2012/11/la-pregunta-como-dispositivo-pedagc3b3gico.pdf>
- Venegas, P. (2010). *Autonomía progresiva: El niño como sujeto de derechos*. (memoria de licenciatura). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Villalobos, L. R. (2017). *Métodos de investigación cualitativa*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Víquez, E. (octubre, 2015). El lugar del niño y la niña en la toma de decisiones en la dinámica de aula: Reflexiones desde la Pedagogía de la autonomía de Paulo Freire. *Revista Electrónica Educare* 19 (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194132805008>

Apéndices

Apéndice A

Observación participante

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación

División de Educación Básica

Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar

Investigación: Una Experiencia Pedagógica para Promover el Derecho a la Participación Infantil con niños y niñas preescolares, docentes y familias de la Escuela Rafael Moya Murillo

Responsables: Kimberly Carmona y Hillary Cordero

Fecha: 16/04/18	Hora: 12:30 p.m. a 4:00 p.m.
18/04/18	Hora: 12:30 p.m. a 4:00 p.m.
21/09/18	Hora: 12:30 p.m. a 4:00 p.m.
04/10/18	Hora: 7:00 a.m. a 10:30 a.m.
13/12/18	Hora: 11:00 a.m. a 2:00 p.m.

Periodo observado: jornada completa

Objetivo: Conocer el espacio pedagógico en relación con el derecho a la participación, rescatando aspectos emergentes del contexto

Criterios para la observación:

1. Toma de decisiones.
2. Opiniones de los niños y de las niñas.
3. Autonomía.
4. Mediación docente.
5. Resolución de conflictos.
6. Escucha de la docente.
7. Organización del aula.

Apéndice B

Conversatorio con los niños y las niñas

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación

División de Educación Básica

Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar

Investigación: Una Experiencia Pedagógica para Promover el Derecho a la Participación Infantil con niños y niñas preescolares, docentes y familias de la Escuela Rafael Moya Murillo

Responsables: Kimberly Carmona y Hillary Cordero

Objetivo: Indagar los conocimientos previos de la población infantil con respecto al ejercicio de su participación en diversos contextos.

Preguntas bases para fomentar la conversación:

1. ¿Qué consideran o saben qué es participación?
2. ¿En qué momentos participan tanto en el kínder como en el hogar?

Apéndice C

Entrevista semiestructurada a docentes

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación

División de Educación Básica

Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar

Investigación: Una Experiencia Pedagógica para Promover el Derecho a la Participación Infantil con niños y niñas preescolares, docentes y familias de la Escuela Rafael Moya Murillo

Responsables: Kimberly Carmona y Hillary Cordero

Objetivo: Conocer las concepciones de la docente con respecto al derecho de la participación del niño y la niña.

Preguntas orientadoras:

1. ¿Conoce usted acerca del derecho a la participación del niño y la niña?
2. ¿Qué conoce, qué ha escuchado en medios de comunicación, qué ha leído acerca de este derecho?
3. ¿Cómo lo lleva o lo llevaría a la práctica?
4. ¿En cuáles contextos cree usted que se debe validar el derecho a la participación del niño? ¿Y por qué?

Apéndice D

Encuesta a familias

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación

División de Educación Básica

Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar

Investigación: Una Experiencia Pedagógica para Promover el Derecho a la Participación Infantil con niños y niñas preescolares, docentes y familias de la Escuela Rafael Moya Murillo

Responsables: Kimberly Carmona y Hillary Cordero

Objetivo: Conocer la concepción de las familias en la promoción del derecho a la participación del niño y la niña en el ámbito familiar.

El comunicado fue el siguiente:

Estimada familia reciban un cordial saludo, les solicitamos muy respetuosamente su colaboración con esta encuesta. Por favor respondan con sinceridad y transparencia, dicha información es confidencial.

1. ¿En qué actividades participa su hijo e hija en el hogar (labores domésticas, acomodo del cuarto, toma de decisiones familiares, escogencia de su ropa, u otros)? Explique en ¿cuáles y cómo?

2. ¿En qué momentos usted dedica tiempo o escucha a su hijo en el día (cuando tiene un problema, cuando quiere contarle un sueño, o alguna situación que haya llamado su atención y quiera decírsela)? Cuéntenos

3. ¿Conoce usted que existe el Derecho a la Participación del niño y la niña? ¿Qué es o qué cree usted que es?

4. ¿En cuales lugares cree usted que se debe aplicar el derecho?

Escuela_____ Casa_____ Otros lugares que usted cree

Apéndice E

Reto 1



Apéndice F

Reto 2

RETO #2 QUE TU HIJ@ RECOJA SUS JUGUETES
Y SU ROPA SUCIA Y LOS COLOQUE
EN EL LUGAR ADECUADO



Apéndice G

Reto 3



Apéndice H

Reto 4



Apéndice I

Reto 5

RETO #5
EXPLICALLE A TU HIJ@ EL POR QUÉ... DESTINA TIEMPO PARA EXPLICARLES LAS DECISIONES O BIEN LLEGAR A UN ACUERDO EN CONJUNTO

The image contains two photographs on a teal background. The left photograph shows a man with a beard and a blue shirt looking down at a young girl with braided hair wearing a pink and white striped shirt. The right photograph shows a woman with glasses and a white shirt sitting on the floor, gesturing with her hands while talking to a young boy in a light blue shirt who is sitting on a chair.

Apéndice J

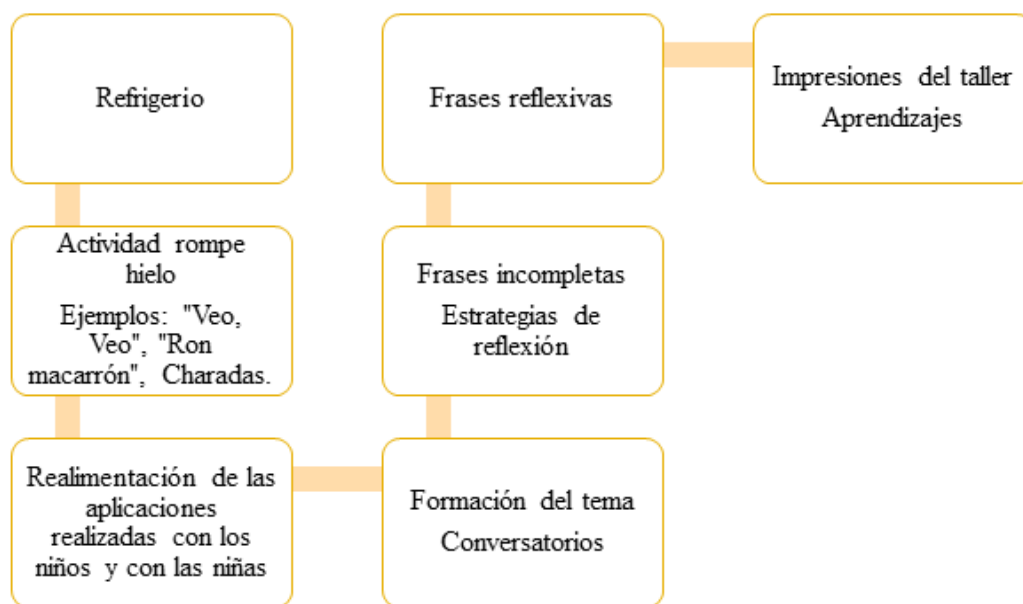
Reto 6

**RETO #6 CONSULTEN A SUS HIJ@S SOBRE UN TEMA
QUE ELL@S QUIERAN SABER, INVESTIGUEN Y
REALICEN ALGO RELACIONADO**



Apéndice K

Ruta metodológica de los talleres con docentes



Apéndice L

Grupos Focales con niños y niñas

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación

División de Educación Básica

Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar

Investigación: Una Experiencia Pedagógica para Promover el Derecho a la Participación Infantil con niños y niñas preescolares, docentes y familias de la Escuela Rafael Moya Murillo

Responsables: Kimberly Carmona y Hillary Cordero

Objetivo: Conocer la percepción, experiencias y vivencias de los niños y de las niñas en torno a la escucha atenta dentro del espacio pedagógico y familiar.

Preguntas que orientaron la conversación:

1. ¿Les gusta ser escuchados? ¿Por qué?
2. ¿En sus familias los escuchan?
3. ¿La maestra los escucha?

Objetivo: Conocer la percepción, experiencias y vivencias de los niños y de las niñas en torno a los retos aplicados en el espacio familiar.

Preguntas que orientaron la conversación:

1. ¿Ustedes escogen su ropa?
2. ¿Ustedes recogen su ropa sucia después de bañarse?
3. ¿Ustedes lavan sus platos sucios?
4. ¿Ustedes recogen sus juguetes?
5. ¿Mamá o papá los escuchan?
6. Cuando quieren algo o hacer algo, y papá y mamá dicen que no pueden ¿Ellos les explican por qué no?
7. ¿Ustedes investigaron con papá y mamá algo en el internet? o ¿Les preguntó papá y mamá qué querían saber?

Apéndice M

Talleres con docentes

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación

División de Educación Básica

Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar

Investigación: Una Experiencia Pedagógica para Promover el Derecho a la Participación Infantil con niños y niñas preescolares, docentes y familias de la Escuela Rafael Moya Murillo

Responsables: Kimberly Carmona y Hillary Cordero

Objetivo general: Sensibilizar a las docentes con distintas estrategias de reflexión sobre el derecho a la participación del niño y la niña

Taller 1

1. Bienvenida con refrigerio. Dinámica rompe hielo: decir números impares (docentes e investigadoras), la que dice número par pierde, o bien, se termina el juego.
2. Conversación para realimentar o retroalimentar las estrategias realizadas con los y las estudiantes. Se utilizaron las siguientes preguntas semiestructuradas utilizadas:
 - ✓ ¿Han visto la participación del niño y la niña implícita en nuestras estrategias?
 - ✓ ¿Cuáles aspectos han visto según sus percepciones?
 - ✓ ¿Cuáles aspectos consideran que nos hacen falta?
 - ✓ (Se explica el objetivo de las actividades ejecutadas con los y las preescolares)
 - ✓ ¿Cuáles recomendaciones ofrecen para las siguientes aplicaciones?
3. Frases incompletas. En una caja misteriosa se encuentran distintas frases impresas en un papel, cada docente toma una, la lee y la completa según su apreciación.

4. Conversatorio de la formación acerca de la participación infantil que se está contemplando y visualizando, a la luz del diseño y la ejecución de las estrategias pedagógicas dentro del aula preescolar.
5. Frases para reflexionar. En una caja misteriosa se encuentran distintas frases impresas en un papel, cada docente toma una, la lee, se reflexiona o se expresa algún comentario relacionado; esto a través de la pregunta generadora ¿Qué piensan o qué les dice la frase?
6. Impresiones del taller. Se les pregunta a las docentes:
 - ✓ ¿Qué les pareció el taller?
 - ✓ ¿Qué mejorarían o incorporarían?

Taller 2

1. Bienvenida con refrigerio. Dinámica rompe hielo: decir derechos de la niñez, donde no se puede repetir el mismo, la que lo repita deberá cantar una consigna.
2. Conversación para realimentar o retroalimentar la estrategia con los niños y niñas:
 - ✓ ¿Cómo han visto la participación del niño y la niña implícita en nuestras estrategias?
 - ✓ ¿Cuáles aspectos consideran que nos hacen falta?
 - ✓ ¿Cuáles recomendaciones nos dan para las siguientes aplicaciones?
 - ✓ ¿Qué cambiarían?
3. Frases incompletas. En una caja misteriosa se encuentran distintas frases impresas en un papel, cada docente toma una, la lee y la completa según su apreciación.
4. Video sobre estrategias para mejorar la disciplina dentro del aula, se realiza a petición de una de las necesidades expresadas por las docentes. En paralelo se construye un conversatorio, relacionando la temática con la participación infantil. Posteriormente se realiza una propuesta de estrategias para la disciplina, creada a partir del diálogo con el objetivo de ponerlas en práctica dentro del aula preescolar.

5. Frases para reflexionar. En una caja misteriosa se encuentran distintas frases impresas en un papel, cada docente toma una, la lee, se reflexiona o se expresa algún comentario relacionado; esto a través de la pregunta generadora ¿Qué piensan o qué les dice la frase?
6. Impresiones del taller. Se les pregunta a las docentes
 - ✓ ¿Qué les pareció el taller?
 - ✓ ¿Qué mejorarían o incorporarían?

Taller 3

1. Bienvenida con refrigerio. Dinámica rompe hielo: juego “Veo, veo, qué ves”, se describe un objeto del espacio en el que se está, todas dicen una adivinanza 1 vez y se termina el juego.
2. Realimentación de la estrategia implementada con los y las estudiantes, se realizaron las siguientes preguntas:
 - ✓ ¿Qué de lo realizado con los niños y las niñas pueden incorporar ustedes en su práctica? Justifique ¿Por qué?
 - ✓ ¿Qué cosas no? Justifique ¿Por qué?
3. Enlistado de 2 metas por alcanzar con cada grupo. (Estrategia propuesta por una docente). Entre investigadoras y docentes se ayudaron para dar 3 propuestas para trabajarlas y hacerlas posibles al final el curso lectivo.
4. Frases incompletas. En una caja misteriosa se encuentran distintas frases impresas en un papel, cada docente toma una, la lee y la completa según su apreciación.
5. Frases para reflexionar. En una caja misteriosa se encuentran distintas frases impresas en un papel, cada docente toma una, la lee, se reflexiona o se expresa algún comentario relacionado; esto a través de la pregunta generadora ¿Qué piensan o qué les dice la frase?
6. Impresiones del taller. Se les pregunta a las docentes:
 - ✓ ¿Qué les pareció el taller?
 - ✓ ¿Qué mejorarían o incorporarían?

Taller 4

1. Bienvenida con refrigerio. Dinámica rompe hielo: juego “Ron macarrón”.
2. Dibujo de cómo eran ellas de niñas, físicamente.

Luego a los lados del dibujo escribir:

- ✓ ¿Qué les gustaba hacer?
- ✓ ¿Qué no les gustaba hacer?
- ✓ ¿Cuáles eran sus gustos e intereses?
- ✓ ¿Cómo aprendían?
- ✓ ¿Cuáles experiencias recuerdan que fueron significativas en preescolar o en primaria? (Solo fueron a primaria ambas docentes)
- ✓ ¿Cuáles experiencias recuerdan que fueron negativas en primaria?

Luego, escribir al otro lado de la hoja, las respuestas a las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Qué las impulsó ser docentes?
- ✓ ¿Cuáles fueron sus motivaciones?
- ✓ ¿Cómo son ustedes como docentes, aspectos que consideran positivos? (Fortalezas)
- ✓ ¿Cuáles aspectos consideran que deben mejorar? (Debilidades)

Y a modo de reflexión, profundización crítica personal y con mirada ajena (objetiva y subjetiva), las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Concuerda esa niña (perfil hecho) con el perfil de esa docente (docente actualmente)?
- ✓ ¿Se sentiría bien esta niña con esta docente?
- ✓ ¿Qué le faltaría a la docente para abastecer las necesidades e intereses de esa niña?

3. Frases para reflexionar. En una caja misteriosa se encuentran distintas frases impresas en un papel, cada docente toma una, la lee, se reflexiona o se expresa algún comentario relacionado; esto a través de la pregunta generadora ¿Qué piensan o qué les dice la frase?
4. Impresiones del taller. Se les pregunta a las docentes:
 - ✓ ¿Qué les pareció el taller?
 - ✓ ¿Qué mejorarían o incorporarían?

Taller 5

1. Bienvenida con refrigerio. Dinámica rompe hielo: juego de “charadas”.
2. Realimentación de la estrategia implementada con los y las estudiantes: Se realizaron las siguientes preguntas:
 - ✓ ¿Qué de lo realizado con los niños y las niñas pueden incorporar en su práctica diaria?
 - ✓ ¿Qué aspectos pueden ustedes observar o rescatar de nuestra mediación pedagógica?
3. Lectura de la Observación No. 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño. Se facilitan fragmentos de dicha observación para analizar, se hace por escrito y luego se dialoga. Se analiza con la siguiente pregunta:
 - ✓ ¿Cómo incorporan esos aspectos en la práctica profesional en preescolar?
4. Formación sobre la educación democrática. Las docentes escriben en un papel respuesta lo siguiente:
 - ✓ Aquellos aspectos que para ellas definen la educación democrática
 - ✓ ¿Cuáles se deben tener en consideración?
 - ✓ ¿Cuáles aspectos consideran que no son parte de la educación democrática?

Se relaciona con lo inherente de ésta con la participación infantil.
5. Posteriormente, se narra un cuento sobre la democracia a modo de cierre.
6. Impresiones del taller y aprendizajes construidos a lo largo de la experiencia. Se les pregunta a las docentes:
 - ✓ ¿Qué les pareció el taller?
 - ✓ ¿Qué mejorarían o incorporarían?
 - ✓ ¿Qué les pareció la experiencia de los talleres?
 - ✓ ¿Qué aprendizajes obtuvieron a lo largo de la experiencia?
 - ✓ ¿Qué recomendaciones pueden brindar para llevar a cabo este tipo de talleres con otras y otros docentes?

Apéndice N
Evidencia reto 1



Apéndice Ñ
Evidencia reto 2



Apéndice O
Evidencia reto 3



Apéndice P
Evidencia reto 4



Apéndice Q

Encuesta a familias sobre la escucha atenta

ENCUESTA A FAMILIA SOBRE LA ESCUCHA						
Indicador	Muy importante	Importante	Mas o menos importante	Poco importante	Muy poco importante	Justifique (¿por qué?)
1. Considera usted que la escucha hacia sus hijos e hijas es...						
2. Considera usted que la explicación a los niños y a las niñas sobre las decisiones que los adultos toman es...						
3. Considera usted que llegar a un acuerdo mutuo con sus hijos e hijas es...						

Apéndice R

Entrevista semiestructurada a estudiantes

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación

División de Educación Básica

Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar

Investigación: Una Experiencia Pedagógica para Promover el Derecho a la Participación Infantil con niños y niñas preescolares, docentes y familias de la Escuela Rafael Moya Murillo

Responsables: Kimberly Carmona y Hillary Cordero

Objetivo: Conocer los aprendizajes construidos de los niños y de las niñas después del proceso investigativo.

Preguntas guías:

1. ¿Cuáles fueron sus aprendizajes con nosotras?
2. ¿Qué les gustó más de lo realizado?
3. ¿Qué no les gustó?
4. ¿Qué podríamos mejorar o qué les gustaría que mejoráramos como docentes?
5. ¿Cómo se sintieron con nosotras?

Apéndice S

Carta para solicitud de ingreso a institución



12 de Abril del 2018

MSc. Roxana Castro
Directora
Escuela Pública Rafael Moya Murillo

Estimada Directora

El motivo de la presente nota es para solicitarle muy respetuosamente, su autorización para que, Kimberly Paola Carmona Lobo, cédula 1-1552-0433 y Hillary María Cordero Castro, cédula 1-1618-0091, ambas estudiantes del Curso "**Investigación I**" a cargo de la profesora Dra. Susana Ruiz Guevara, puedan iniciar el proceso tendiente a la realización de su Trabajo Final de Graduación, requisito último e indispensable para lograr su titulación como Licenciadas en Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar.

El objetivo de las intervenciones a realizar en la institución, están orientadas a un contacto directo con la realidad educativa que permita a las estudiantes, desarrollar un proceso investigativo en la temática de el **Derecho a la participación**, es por anterior que en su trabajo de campo implica la realización de conversaciones cortas con niños, docentes y personal administrativo (de ser necesario), podrán tomar fotografías de las instalaciones y de la organización del salón de clases, requieren también recuperar dibujos de los niños y por supuesto, realizar observaciones e incluso intervenciones (tipo Talleres de ser necesario) que les permitan reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas y generar conclusiones oportunas sobre su tema de investigación.

Agradecemos la atención brindada

Lillian Susana Ruiz Guevara
Dr. Susana Ruiz Guevara
108010513
Profesora del Curso de Investigación



3000
36-3000

3C.CF

Apéndice T

Comunicado a las familias

18 de abril de 2018

Estimada familia

Reciban un cordial saludo, permítannos presentarnos somos Kimberly Carmona y Hillary Cordero estudiantes de la Universidad Nacional del nivel de Licenciatura, de la carrera de Educación Preescolar. Les comunicamos que a partir de esta semana estaremos visitando regularmente las aulas preescolares donde asisten sus hijos e hijas con el propósito de realizar nuestro trabajo final de graduación que lleva por título **“La participación como derecho: Una mirada a los beneficios del desarrollo integral del niño y la niña”**. De manera que muy respetuosamente les solicitamos su colaboración para realizar nuestro trabajo; igualmente estamos a disposición de ustedes para lo que necesiten.

Apéndice U

Consentimiento informado de las familias

22 de agosto del 2018

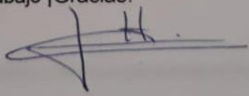
Queridas familias. Reciban un sincero saludo

Somos las estudiantes de la Universidad Nacional. Les pedimos su amable colaboración y participación para finalizar nuestra carrera y graduarnos como licenciadas. Como recuerdan, nuestro trabajo final de graduación es **La Participación del niño y la niña como derecho**. Queremos invitarlos a ser parte de una actividad donde ustedes participan desde sus hogares ¿Están listos para un reto? Semanalmente enviaremos un pequeño reto para que hagan con sus hijos e hijas; lo deberán cumplir durante toda la semana. Si quieren ser parte de esta actividad, pedimos muy respetuosamente su número celular para agregarlos a una lista de difusión en WhatsApp y enviarles los retos. También, para que sus hijos e hijas se sientan más felices, tomen fotografías, videos, mándenos audios o mensajes contando sus experiencias cuando cumplen cada reto ¡Será divertido!

Número celular: _____ Nombre: _____

Agradecemos inmensamente su tiempo y ayuda.

Contamos con su apoyo para mejorar la educación y la atención que reciben los niños y niñas de este país. Por eso estamos realizando este trabajo ¡Gracias!



Apéndice V

Imagen de familia democrática

Democrático

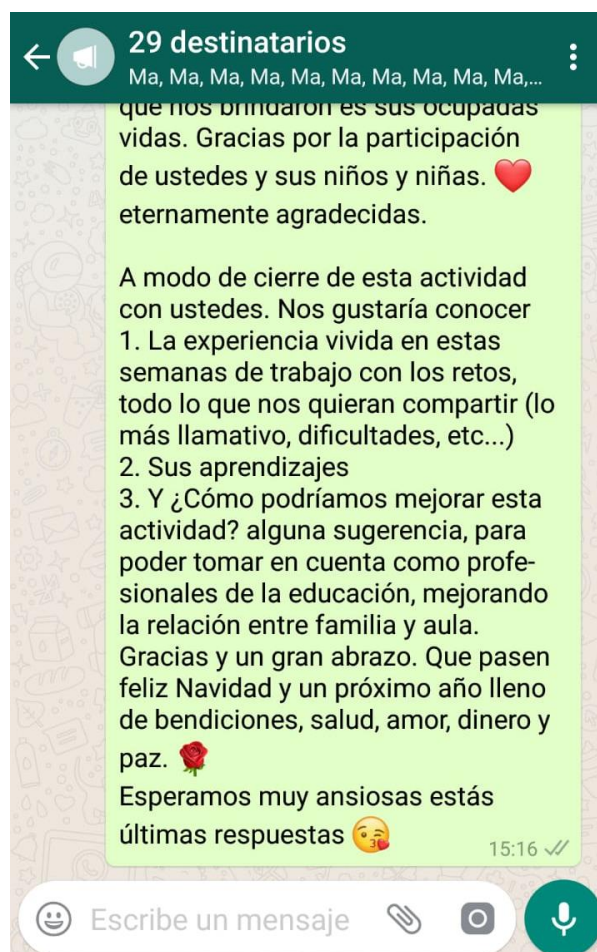
Características de los padres:

- Abiertos al análisis.
- Son exigentes, pero también son respetuosos y amorosos con sus hijos.
- Favorecen el diálogo y expresión de sentimientos.
- Promueve la autonomía de sus hijos.
- Comunicación abierta, escuchando la opinión de los hijos.
- Son confiados, autocontrolados y asertivos con los hijos.
- Explican las reglas de conducta y lo que se espera de ellos.
- Uso de sanciones cuando son necesarias.
- Reconocen los derechos de sus hijos y los suyos.



Apéndice W

Preguntas a las familias para la valoración de la experiencia pedagógica



Apéndice X

Preguntas a las docentes para la valoración de la experiencia pedagógica

