



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Universidad de la República
Facultad de Psicología
Trabajo Final de Grado

Pre proyecto de investigación

**Los Procesos Participativos en el ámbito educativo desde las perspectivas de las
maestras de Educación Inicial de Montevideo**

Estudiante: Florencia Victoria Machado Garcia

C.I.: 5.792.640-3

Tutor: Mag. Darío De León

Revisora: Gabriela Etchebehere

Montevideo, 2023

Índice

Resumen	3
Fundamentación	4
Antecedentes	5
Marco Conceptual	7
Problema y preguntas de intervención	16
Objetivos	17
Metodología	18
Cronograma de ejecución	20
Consideraciones Éticas	20
Resultados Esperados	21
Referencias Bibliográficas	22

Resumen

El presente pre proyecto de investigación se enmarca en el trabajo final de grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República (UdelaR). Este estudio pretende conocer las concepciones y herramientas que tienen las maestras de educación inicial para fomentar la participación infantil dentro del aula, considerando que son el principal agente para promoverla y garantizarla.

Puesto que, si bien la Convención de derecho del Niño mostró ser un gran avance, todavía constan las dificultades para su aplicación, no solo en la escucha de las infancias, si no también a la hora de reconocer el lugar que los niños y niñas tienen en nuestra sociedad.

Para ellos, se utilizará una metodología cualitativa de tipo exploratoria, donde se implementarán cuatro grupos de discusiones, tomándose en cuenta las siguientes variables: edad, antigüedad en el cargo, calificación de 90 y nivel sociocultural donde se trabaja.

Se espera que los resultados obtenidos puedan contribuir a la producción de nuevas herramientas y conocimientos con respecto a los procesos de participación infantil dentro del ámbito de Educación Inicial.

Palabras claves: Educación inicial, participación infantil, maestras.

Fundamentación

El siguiente pre proyecto de investigación surge principalmente de mi participación en la práctica de graduación de la Licenciatura en Psicología, en donde la EFI "Intervenciones psicosocioeducativas promotoras de derechos de infancia" fue enmarcada dentro del proyecto "Promoción de los derechos de infancia en niños y niñas de Jardines de infantes públicos. Recogiendo las voces infantiles sobre su tránsito educativo en pandemia: "Porque se hizo largo volver a como era todo antes...que no es igual", en donde la función principal era promover los derechos de niños y niñas, motivando así la participación infantil, en donde se permitió analizar y dar cuenta no solo de los aspectos conceptuales sino que también los aportes y herramientas para que los niños y niñas se pudieran expresar y comunicar no solo con sus compañeros y compañeras sino que con todos los actores que están involucrados. Esto permitió, no solo cuestionarme cuanto escuchamos las infancias, sino también qué concepciones y herramientas tienen las maestras para fomentar la participación infantil dentro del aula de Educación inicial.

La Convención sobre los derechos del niño marcó un cambio de paradigma con respecto a la infancia, desde un enfoque integral se puso énfasis en los niños y niñas como sujeto de derechos, a la vez que comprometió a las familias, instituciones y Estado a garantizar que estos se cumplan. No solo es un hecho ético y cultural, sino también un hecho político de carácter jurídico.

Encontrando dentro de los cuatro principios el de participación, el cual cada niño y niña tiene derecho a que los escuchen en las decisiones que los y las afectan, tomando en cuenta así su opinión, no solo por parte de las familias, sino también por parte de las instituciones.

En el art. 12 se puede ver como el derecho a la opinión conlleva también el escuchar y ser escuchado, reconociendo al otro, tanto por igual o diferente a mi, donde ser igual, significa que tiene los mismos derechos que yo y por diferente como origen de novedades nuevas que me enriquece (CDN, 1989).

Por esto, es un gran reto por parte de la sociedad y del Estado aprender a escuchar las infancias y reconocer el lugar que tienen en nuestra sociedad, recuperar la voz de los niños y niñas es recuperar, no solo la visibilidad de estos sino también la identidad y la dignidad (Trisciuzzi y Cambi, 1998).

Una de las características de la infancia es que los niños buscan y tratan por todos los medios tomar parte en aquello que les importa y les afecta. Desde que nacen tienen una disposición a explorar, preguntar y provocar a quienes les rodean y actuar en él. La constante necesidad de expresar ideas, emociones y deseos hace que los niños tengan una presencia sumamente notoria y vivida. No obstante, en la mayoría de los espacios en los que se encuentran, por lo general son actores poco reconocidos y con frecuencia reprimidos (Corona y Morfin, 2001).

Antecedentes

Para abordar la temática de estudio, dado que son escasas las investigaciones sobre las perspectivas que tienen las maestras respecto a participación infantil en educación inicial, se propone realizar una revisión de antecedentes tanto a nivel nacional como internacional, permitiendo, no sólo definir los límites conceptuales del tema, sino también sustentando la presente investigación.

La búsqueda de antecedentes se realizó a través de las bases de datos Colibrí, Dialnet y Scielo, tomando como palabras claves “participación infantil”, “educación inicial” y “maestras en educación inicial”.

Focalizado en aquellas investigaciones que tomaron en cuenta la perspectiva de las maestras en los centros de educación inicial, los procesos de participación y cómo viven los niños los procesos de participación dentro del aula.

Considerando estos aspectos, es relevante conocer cómo a través de cada investigación las maestras significan la participación infantil en el aula de educación inicial y cómo viven los niños y niñas los espacios de participación infantil.

A nivel internacional, se encontró la investigación de Quintero y Gallego (2016), que tiene como objetivo explicar la importancia de los procesos de participación, no solo en la vida del ser humano sino que en el aula de clase, donde desde allí se contribuye a la formación de sujetos políticos.

La investigación tuvo una metodología cualitativa desde el enfoque hermenéutico, se realizaron catorce observaciones en los grados de preescolar, diez entrevistas semiestructuradas y un grupo focal con maestros.

Encontrando en los resultados de la investigación, que la participación pese a que es un derecho que todo ser humano tiene, las visiones adultas y los modelos tradicionales de

educación, son un obstáculo para su ejercicio, a su vez las concepciones que tienen las maestras sobre participación, están sujetas a los procesos evolutivos.

Otra de las investigaciones es la de Gallego y Gutiérrez (2015), que tuvo como objetivo comprender las relaciones que existen entre las concepciones de participación que tienen los padres y los agentes educativos, y la toma de decisiones de los niños y niñas de tres y cuatro años, de un centro infantil en la comuna siete de Medellín.

Contando con un paradigma cualitativo desde una perspectiva hermenéutica, llevándose a cabo mediante técnicas de recolección de información, entrevistas semiestructuradas que se implementaron con los tres agentes educativos y un grupo focal compuesto con doce madres de niños de tres y cuatro años de edad.

Mostrando en los resultados, cómo la participación aparte de estar restringida a las capacidades dialógicas, a la edad y al tamaño de los niños y niñas, se considera un ejercicio propio de los adultos, permitiendo que las elecciones de los más pequeños no siempre enmarque aspectos importantes o decisivos en cambios para la vida de los niños o niñas, donde no afecten los intereses de los adultos.

Esto deja ver cómo la participación queda limitada sólo a la acción de escuchar. Sin embargo, con esto no se niega que son los adultos y los agentes educativos que deben generar espacios y ambientes para que los niños y niñas ejerzan su participación, decidan y actúen cuando consideren hacerlo.

Theobald, y Kultti (2012), en su investigación examinan cómo se promueve la participación de niños y niñas en interacción con el profesor a través de las conversaciones que se dan en las actividades cotidianas en una clase preparatoria de Australia comprendida de 4 a 6 años.

Si bien se ha prestado atención política y social a la inclusión de los enfoques participativos, se ha sabido poco sobre la aplicación práctica de dichos enfoques en el día a día dentro de la educación infantil en la escuela.

En esta investigación se analizaron los datos grabados en videos de las charlas que se dieron entre los niños y niñas con el profesor en dos momentos, por un lado, mientras se gestionan los turnos para un juego y, por otro, mientras caminaban por el patio de camino a una clase. Estas oraciones se eligieron ya que son experiencias cotidianas que se dan en el aula.

A su vez se analizaron estos momentos de charla desde una perspectiva etnometodológica, donde el habla se considera que va en conjunto con un contexto particular.

Los resultados mostraron que si bien el profesor busca la opinión e involucra a los niños y niñas en la toma de decisiones, esta se ve muchas veces limitada, no solo por el contexto, sino por las categorías institucionales que se dan entre “profesor” y “alumno”.

Viéndose las tensiones que existen cuando los profesores quieren equilibrar los documentos curriculares, los enfoques pedagógicos y las diferentes intenciones de los niños.

Ente las investigaciones nacionales se encuentra la de De León (2012), con su tesis de maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas, donde propuso, no solo identificar y analizar las condiciones que favorecen el desarrollo de dicha participación infantil en el centro de educación inicial, sino también, cuáles son las concepciones que tienen las maestras sobre este tema y cómo se desarrolla. Identificando así, las habilidades y competencias de las maestras como promotoras de los procesos participativos, la modalidades entre el vínculo adulto - niño y cómo este, incide en el desarrollo de la participación del mismo niño o niña.

Habiendo enmarcado una metodología cualitativa de alcance exploratorio, que se llevó a cabo a partir de instancias de observación y entrevistas.

Dejando ver en los resultados, la complejidad de la relación entre la teoría y la práctica, donde dicha contrariedad muestra las mayores dificultades en el proceso de transformación del rol de la maestra y en cómo incluir las opiniones o decisiones de los niños y niñas en las propuestas pedagógicas. Siendo la escucha, la competencia que más han sentido exigidas las maestras, para lograr reconocer los intereses de los niños y niñas.

Marco Conceptual

Participación infantil

En este apartado es necesario presentar algunas concepciones de participación y participación infantil, ya que promover la participación garantiza, no solo el reconocimiento como ciudadanos, sino que habilita la expresión, el dar su opinión, la toma de decisiones y sentirse parte de la comunidad.

Hernández (en Ferullo, 2006) “distingue tres dimensiones de la participación: ser, tener y tomar.

Ser parte nos remite al lazo social que une a las personas con todos los espacios colectivos que integra durante el curso de su vida y que juegan un papel básico en la conformación de su identidad.

Tener parte hace referencia al lugar que le dan "mi lugar", "tu lugar", "nuestro lugar" desde el cual realizar los intercambios con los demás.

Tomar parte refiere al hacer, conlleva una actitud activa del sujeto que se implica en una acción o toma de decisión que asume su colectivo".

Tomando la participación infantil como un proceso gradual e integral que evoluciona con la edad y la experiencia de los niños y niñas, es que Hart (1993), partiendo de lo que plantea Arnstein (1971), propone la metáfora de la escalera, donde se encuentran ocho niveles o peldaños.

Haciendo referencia a los primeros tres niveles que no cuentan con una participación verdadera. En un primer nivel se menciona la "manipulación", siendo este el nivel más bajo, donde no hay conciencia de parte de los niños y niñas de lo que se trata, ni las acciones que pueden llegar a ocasionar.

Por otra parte, el segundo nivel refiere a cuando el niño o la niña sin tener noción es empleado para difundir un mensaje, promoviendo de esta manera causas o propagandas. A esto le llama "decorativa".

El nivel que le sigue, es el de "participación simbólica" donde si bien no se tomará en cuenta lo que exprese u opine el niño o niña, el adulto de todas maneras va a fomentar la participación en cualquiera sea el asunto que traten.

Contemplando entonces, que estos tres primeros niveles: manipulación, decoración y participación simbólica, el niño o la niña es tomado por el adulto sin que se le informe al respecto sobre el proceso del que están siendo parte y, además, no se tiene en cuenta la opinión que se les pide.

En cambio, cuando subimos al cuarto nivel, Hart (1933) propone una participación guiada, nombrándolo, entonces, cómo "asignados pero informados". Es decir, cuando el niño o la niña se encuentra informado al respecto y decide de manera voluntaria ser parte. Siendo así, un primer paso donde la experiencia de participación, la sentirán más propia.

En el quinto nivel, "consultados e informados" el niño o la niña no solo es informado del propósito, sino también que se tomará en cuenta su opinión y será parte del proceso del proyecto que está dirigido para los adultos.

Llegando así a un sexto nivel que refiere a "proyectos iniciados por los adultos pero cuyas decisiones son compartidas por los niños", por tanto, el niño o la niña ya pasará a tener mayor participación al momento de tomar decisiones.

Sin embargo cuando los proyectos son iniciados por los niños o niñas y quien pasa a ser acompañante es el adulto, nos encontramos con el séptimo nivel.

Por último tenemos un octavo nivel, "proyectos iniciados por los niños y niñas compartiendo las decisiones con los adultos", será el niño o la niña quien decide ahora incorporar o no a los adultos en su proyecto.

Como se puede ver, la participación infantil sigue siendo el derecho más difícil de ser garantizado, no solo por las miradas adulto centristas, sino que en los ámbitos educativo se hace difícil generar herramientas en donde se tome toda la diversidad del alumnado y las distintas opiniones de los niños y niñas que se desplazan en este espacio.

Trilla y Novella (2001), tomando el análisis de la escalera de Hart, proponen una participación social, afirmando que se aprende a participar, participando. Compuesta por cuatro clases de participación: simple, consultiva, proyectiva y metaparticipación. Dentro de cada subtipo se dan diferentes grados que tienen que ver con cuatro factores, como lo son: el grado de implicación, el de información-conciencia, el de capacidad de decisión y de compromiso-responsabilidad. Donde se dan de forma progresiva, en la cual, las experiencias que se generan pueden interactuar entre más de un tipo de participación.

Dichos autores plantaron que para lograr una participación real, es necesario que se den de manera conjunta tres condiciones: el reconocimiento del derecho a participar, el establecer las capacidades que se necesitan para ejercerlo y que hayan espacios y medios para hacerlo, todos dentro del marco de los Derechos de la Convención de los Derechos de la Infancia.

Educación inicial

En la historia de la Educación se puede ver como la psicología evolutiva influyó en el cambio de la concepción de infancia, tomándose como sujeto de derecho, activo, competente y capaz, tal como promueve la Convención de los derechos del niño.

En el siglo XIX surgen las instituciones destinadas a la atención de niños pequeños, donde el objetivo principal era el asistencial, procurando "cuidar, proteger" a los niños

desviados, así sea por carencias económicas, como por tener a las madres que debían salir a trabajar (Etchebehere, 2005).

Pese a tener un enfoque tutelar, dichas experiencias fueron pioneras en mostrar la importancia de la atención de los niños y niñas desde los primeros años.

En la educación moderna, podemos ver los antecedentes pedagógicos de los primeros años poniendo el enfoque en la educación oportuna desde el nacimiento. Cambón (2008) señala,

"(...) una preocupación educativa dada la plasticidad del niño en los primeros meses de vida: "Desde muy temprano hay que abrir completamente los sentidos a los hombres de hoy que tienen que conocer, experimentar y ejecutar tantas cosas a lo largo de su vida." (Cambón et al, 2008,p.76).

Es entonces que el derecho a la educación se presenta como un proceso que comienza desde el nacimiento, De León (2012) trae a Froebel (1782-1856) dado que este fue uno de los pioneros en el desarrollo de la Educación inicial, haciendo referencia a los niños y niñas pequeños señala que, "si no se aplican todos los cuidados al desarrollo del hombre en los primeros grados de su vida, dificultarse para más tarde la marcha de la educación" (Froebel 1826, p.7).

Dicho autor nos enuncia dos principios básicos de la Educación Inicial:

Por un lado, en primer lugar, determina que la Educación debe favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas de edades tempranas, donde es necesario contar con el nivel pre-escolar para atender las necesidades de estos.

En segundo lugar, la Educación tiene que orientarse a favorecer las potencialidades naturales de los niños y niñas y no limitarlas, identificando cinco aspectos principales que la educación temprana tiene que atender:

- Favorecer el movimiento de los niños y niñas, poniendo el juego no solo como lenguaje de la infancia, sino como actividad esencial en las propuestas didácticas.
- Motivar el desarrollo del tacto, reconociéndose como medio perceptivo, donde se genera conocimiento de los niños y niñas.
- Desarmar los objetos donde el niño y niñas conocen el mundo a través de las diversas actividades exploratorias.

- Cuidar algo, para que el niño o niña aprenda, no solo a respetar los objetos, sino también las posesiones de los demás.
- Por último, preguntarlo todo, donde Froebel (1826) nos dice que no solo se pone el foco en las actividades motrices, sino también a preguntar y cuestionar.

Entre la participación y la pedagogía se encuentran los centros educativos como espacios democráticos y las pedagogías críticas, donde la educación actúa como agente liberador. Orientando al desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas, en busca de sociedades democráticas como menciona De León (2012), haciendo referencia a Freire (1970).

La educación pensada como sentido liberador, pone a la participación como un factor principal para la transformación social. Donde las instituciones educativas permiten el ejercicio de autonomía y participación de los niños y niñas.

En la Escuela nueva, el modelo educativo y didáctico se da colocando al niño o niña como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que el docente deja de ser punto de referencia y las actividades en la sala se generan en base a los intereses y necesidades de los niños y niñas (Demarchi,2010).

La propuesta Reggiana ve al niño y niña como un ser lleno de potencialidades, creando y construyendo su aprendizaje, donde hay que brindarle un ambiente oportuno para que ellos se desarrollen. Uno de los principios fundamentales de este enfoque es la práctica de la escucha, permitiendo al niño y niña expresar de diferentes formas lo que siente y lo que piensa, construyendo su propio conocimiento. Por otro lado, la observación y documentación también forma parte de otro de los principios para evidenciar la evolución de los procesos educativos y la participación activa de los padres en este proceso.

La escucha como idea fundamental de este enfoque y de los centros educativos, involucra tanto el diálogo democrático con las familias, como con la ciudad y la cultura.

Con respecto a esto Rinaldi (2004) dice:

"deberíamos escuchar a los niños, para que puedan expresar sus temores, pero también para que ellos nos den el valor de encarar los nuestros, por y con ellos; para que su sabiduría nos dé confort, para que sus "por qué" orienten nuestra búsqueda por las razones y nos den la fuerza para encontrar respuestas no violentas, honestas y

responsables; el coraje para el futuro y nos ayuden a encontrar una nueva manera de dialogar con ellos y con nosotros mismos".

Este enfoque de Reggio pretende crear atmósferas y procesos de cambios para posibilitar situaciones de aprendizajes que los niños y niñas experimentan, para que el adulto pueda identificar los distintos roles que estos desempeñan dentro del grupo y entre ellos (Edwards, Gandini, & Forman, 2001). Donde el papel docente se da con una formación continua, teniendo que sentir la necesidad de capacitarse día a día, para así cambiar las acciones. Las maestras también aprenden, no solo los niños y niñas.

"Los maestros, como los niños y cualquier persona, sienten la necesidad de crecer en sus competencias; quieren transformar sus experiencias en pensamientos, los pensamientos en reflexiones y las reflexiones en nuevos pensamientos y nuevas acciones, ellos también sienten la necesidad de hacer predicciones, de tratar de interpretarlas..los maestros tienen que aprender a interpretar durante el proceso en marcha más que a esperar evaluar resultados. "(Loris Malaguzzi, citado por Wurm, 2005).

Las maestras de Educación Inicial tienen la responsabilidad de asegurar el desarrollo integral y el cumplimiento de los niños y niñas, entablando así el vínculo entre las docentes y la familia. Esto implica una coeducación entre el Centro de Educación Inicial y las familias, creando una red funcional para el desarrollo sociocognitivo de los niños y niñas (Silva et al., 2016).

Por parte de las docentes se vuelve necesario la escucha, la empatía y la disponibilidad, tanto afectiva como física, pudiendo respetar los tiempos de cada niño o niña, tomando en cuenta que son seres únicos y que cada uno tienen los tiempos e intereses distintos (Lobo, ca. 1999).

Dicho autor, nos muestra cómo desde los espacios de educación los cuidados básicos como la alimentación, la higiene, el sueño, etc, pueden mostrar prácticas despersonalizadas o prácticas conscientes y responsables, donde este último potencia el desarrollo de los niños y niñas.

Giorgi (2019), nos pone de manifiesto la importancia de crear políticas públicas orientadas a la primera infancia, siendo el objetivo de estas, promover ambientes saludables, espacios generados desde vínculos seguros donde los adultos comprendan la demanda de los niños y

niñas, brindándole apoyo durante las crisis y respetando las distintas culturas. Promoviendo así, las interacciones de calidad, generando desarrollos autónomos en entornos donde están físicamente protegidos.

Por otro lado, Etchebehere (2007) nos dice que la formación de la identidad de los niños y niñas se da por las interpretaciones de las necesidades de protección, atención y afecto que toman los adultos. Por esto, es necesario no solo la disponibilidad física, sino también afectiva y psíquica de las maestras para atender las necesidades de los niños y niñas.

A su vez, dicha autora manifiesta la necesidad de promover la formación permanente de las maestras en primera infancia, brindando espacios de capacitación, informando sobre las últimas investigaciones respecto a esta etapa del desarrollo y tomando en cuenta los distintos enfoques destinados a la atención de la primera infancia (Etchebehere, 2007)

Desde los distintos aportes puede verse como la Educación Inicial, no solo fue consolidando su perfil propio, sino que abarcó la etapa evolutiva que va desde cero a seis años.

Donde los centros de Educación Inicial tienen el propósito de impulsar el desarrollo integral de los niños y niñas, fomentando así un ambiente alfabetizador para que sea estimulante para el desarrollo de sus potencialidades, tanto cognitiva, motriz, afectiva y social.

Dichas acciones educativas se relacionan con La Convención de derecho del niño, poniendo el paradigma en la protección integral de los niños y niñas (Etchebehere at 2007). Donde es importante la corresponsabilidad de la familia en el cuidado y la educación de los niños y niñas, y el Estado como garante de que estos derechos se cumplan. Esto implica que las políticas educativas garanticen y ubiquen a las educadoras como garantes de dicho derecho.

Educación inicial en Uruguay

En el año 1818 a cargo del Hospital de caridad se creó lo que se conoció como “Casa cuna”, en el cual eran depositados los niños o niñas abandonados, reflejando la situación que se vivía en Uruguay en esa época, donde los grupos sociales marginados iban en aumento y la infancia no era considerada trascendente en la vida de las personas.

En 1877 se crea el “Asilo maternal”, en el cual los niños y niñas de entre 0 a 8 años de clase pobre, eran recibidos por dicho centro. Es entonces después de esto, que se crea en

marzo de 1892 el primer Jardín de Infantes en Uruguay llamado “Enriqueta Compte y Riqué”, el cual atendía a la población escolar de 3 a 6 años, convirtiéndolo a nuestro país, en pionero de América Latina en crear el primer Jardín de Infante (Etchebehere, 2012).

A lo largo de los años va habiendo distintas reformas educativas que fueron de la mano, no solo con los temas de agenda de esos años y las investigaciones en primera infancia, sino que la Convención del Niño se tomó como marco teórico que orientó y obligó a el Estado, las instituciones y a las familias a tomar a los niños y niñas como sujetos de derechos y garantizar que estos se cumplan.

Esto significó en Uruguay la creación de leyes para proteger y garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas, donde el derecho a la educación es al que se hará énfasis en este apartado.

En el año 1998 se decretó la ley 17.015, la cual establece los objetivos y características de la Educación Inicial, siendo gratuita y obligatoria desde los 5 años (Etchebehere, 2012) Mediante la ley 17.823, en septiembre de 2004, se crea el Código de la Niñez y la Adolescencia. Esto significó un gran avance dado a que se relacionaba con lo planteado en la CDN.

En el 2007 se promulgó la ley 18.154, donde la educación desde los 4 años es planteada como obligatoria. En el año 2008 se aprueba la ley 18.437, es la Ley General de Educación. Está plantea la Educación Inicial necesaria a partir de los tres años, donde dicho objetivo es el estímulo del desarrollo afectivo, social, intelectual y motriz, apuntando así, a una educación integral de los niños y niñas (Etchebehere, 2012).

Unido a la Ley general de Educación, en el año 2008 la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), en el “Programa de educación inicial y primaria” destacó las características propias de la enseñanza en primera infancia, como lo es tener un entorno disponible tanto emocional como afectivo, donde el niño o niña pueda sentirse seguro, no solo con el vínculo niño o niña – docente, sino que entre ellos o ellas, también generar reflexiones sobre los conflictos, estimulado así, prácticas saludables frente a estas. El predominio del juego no solo como metodología didáctica permitiendo el disfrute de los niñas y niños, sino también como pedagogía (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2008).

En el año 2014 el Marco Curricular de 0 a 6 años, deja ver cómo pese a los avances en los últimos años en nuestro país, existen grandes desafíos a la hora de garantizar un adecuado desarrollo infantil de los niños y niñas.

En 2012 se creó el Programa Uruguay Crece Contigo (UCC), que tiene como desafío construir un sistema de Protección Integral a la Primera Infancia.

Mientras que desde lo organizativo, se conformó la mesa de Coordinación Técnica Intersectorial en donde se planificó el trabajo de los años 2013 y 2014, este puso énfasis en la educación en la primera infancia y la atención integral de los niños y niñas de estas edades.

A partir de la Ley General de Educación N° 18.437, nuestro país incorporó la primera infancia como la etapa que inicia el proceso educativo de las personas a lo largo de la vida.

El cual se destaca el artículo 76 que establece:

“En todo centro educativo público de Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Educación Técnico-Profesional, funcionará un Consejo de Participación integrado por: estudiantes, educadores o docentes, funcionarios no docentes, madres, padres o responsables, y representantes de la comunidad

Los respectivos Consejos de Educación reglamentarán su forma de elección y funcionamiento. Los Consejos de Participación de Centros Educativos de Educación Media Básica, Educación Media Superior y Educación Técnico-Profesional (UTU) deberán incluir entre sus miembros, al menos un tercio de representantes estudiantiles”.

Se creó el Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (CCEPI), que establece la integración interinstitucional, donde el cometido de este consejo es la promoción de una educación de calidad en la primera infancia, la profesionalización de sus educadores y el asesoramiento del MEC en la supervisión de los centros de educación infantil privados, con la articulación de proyectos y políticas educativas nacionales.

El presente Marco Curricular es un avance significativo que habilita espacios, tiempos y propuestas para las potencialidades e intereses de los niños y niñas, reconociendo a estos como sujetos de derechos, generando procesos participativos donde se incluyan a los niños y niñas, familias y comunidad como protagonistas, asumiendo las responsabilidades que a cada uno le compete.

Problema y preguntas de intervención

Es en la Convención sobre los Derechos del Niño donde se toma la noción de niños y niñas como sujetos de derechos, los cuatro principios fundamentales son, Derecho de desarrollo, de supervivencia, de protección y de participación, dejando ver como este último principio hace referencia a que cada niño o niña no solo tiene derecho a que los y las escuchen, sino también a que sean tomados y tomadas en cuenta en las decisiones que los y las afecten, tomando así su opinión.

Esto se puede ver en el artículo 12 de dicha Convención

“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”

Estos derechos y en este caso poniendo énfasis en la participación infantil, no solo debe ser garantizado por las familias, que son el primer agente de socialización, sino también por las instituciones, donde el niño o niña no solo tendrá sus primeras experiencias, sino que las maestras los y las reconocen como personas, tomando en cuenta sus propias características, garantizando y promoviendo sus derechos.

Pero pese al gran avance de la Convención, a la hora de la aplicación en las instituciones sigue siendo un gran desafío, no solo porque se hace difícil generar herramientas para su aplicación en los ámbitos educativos, sino que siguen habiendo miradas adultocentristas, que no garantizan el cumplimiento del mismo.

Los centros de educación inicial tienen como propósito favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas desde las edades tempranas, creando un ambiente alfabetizador que sea estimulante, no solo para el desarrollo cognitivo y motriz, sino también afectivo y social.

Las instituciones educativas permiten a los niños y niñas el ejercicio de su propia autonomía y ponen a la participación infantil como promotora del cambio y transformadora, para alcanzar mejores logros educativos. Es por esto, que las maestras dejan de ser el punto de referencia para convertirse en impulsoras de las actividades dentro del aula, tomando en cuenta lo que los niños y niñas quieren y necesitan.

Siendo las maestras el principal agente dentro de la Educación Inicial para promover y garantizar el derecho a la participación, es que me gustaría realizar una exploración de los

discursos y prácticas vinculadas a la noción de participación infantil desde las maestras de Educación Inicial.

Por lo tanto, para guiar esta investigación me surge la pregunta de ¿Cómo interpretan la participación infantil las maestras de Educación Inicial?

De dicho objeto de problematización se desprenden otras interrogantes, como lo son:

- ¿Qué acciones identifican como promotoras de participación infantil?
- ¿Qué obstáculos y facilitadores se dan para garantizar la participación infantil ?
- ¿De qué manera favorece la participación infantil en el aula?
- ¿Qué formación específica necesitan las maestras sobre participación?.

Para delimitar nuestro universo de estudio, se tomará a las maestras de Jardines de Infantes de Montevideo que atienden a niños y niñas de 4 y 5 años, ya que en el año 2022 el Monitor de Educación Inicial y Primaria, realizó un Estado de Situación del año 2021 en donde se puede observar como la mayoría de la población infantil de estas edades asiste a ámbitos de Educación Inicial Públicos, con una cifra de 88.937 niños y niñas en total y 43.224 niños y niñas que lo hace en Jardines (Anep, 2022).

Objetivos

Objetivos generales

- Contribuir al conocimiento de los procesos participativos en el ámbito de la Educación Inicial.

Objetivos específicos

- Describir las acciones educativas que las maestras identifican como promotoras de la participación infantil
- Identificar los obstaculizadores y facilitadores que se dan para su aplicación
- Conocer de qué manera favorecen la participación
- Indagar sobre qué formación específica necesitan recibir para favorecer la participación

Metodología

La metodología a utilizar en el presente pre proyecto de investigación será la cualitativa exploratoria, dado que dicha metodología cualitativa busca examinar la forma en que los

individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, desde un ambiente natural y en relación con su contexto (Hernández et al. 2014). Y exploratoria dado que hay poca producción científica a nivel nacional respecto al tema de estudio, generando así conocimiento para indagar acerca de los fenómenos nuevos y los cuales aún no se tiene una amplia información.

El método que se elige para este pre proyecto de investigación es el de grupos de discusión, el mismo se ajusta al objeto de investigación en donde se busca las percepciones de las maestras en primera infancia desde producciones discursivas que estas tienen.

La técnica del grupo de discusión investiga el proceso de producción de sentido, que no es más que la reproducción de la unidad social de sentido, y en ello reside su valor técnico. Y lo hacen siguiendo el camino inverso al de su producción, es decir obteniendo discursos cuyo análisis e interpretación llevan al origen y al proceso de formación de las unidades de sentido que aparecen en el contenido manifiesto de los mismos (Pérez Andres, 2002: 2).

Dicho método está dentro de la perspectiva de análisis de discursos, donde el grupo genera discursos para deconstruir y por parte del investigador los analiza. Por esto la importancia de las discusiones de los grupos, dado que es allí donde se pueden ver y establecer datos sobre las percepciones, actitudes y conductas en relación a un tema en específico.

Por otro lado Martínez (2007) nos dice:

El grupo focal de discusión es “focal” porque focaliza su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación que le es propio, por estar cercano a su pensar y sentir; y es de “discusión” porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros. El grupo focal es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto.

Los requisitos de la técnica que se combinarán son de homogeneidad y heterogeneidad, donde se definen los grupos teniendo en cuenta variables a controlar como lo son: edad, antigüedad en el cargo, calificación de 90 y nivel de contexto sociocultural.

Tomando en cuenta la edad, menores y mayores de 37 años, y la antigüedad en el cargo.

Relacionado con la incidencia del contexto sociocultural, se tomó otra variable a controlar que son la procedencia del centro educativo de Montevideo, en el quintil 2, que son las zonas de contexto sociocultural crítico y en el quintil 4 las zonas de contexto favorable.

Se prevé la formación de 4 grupos los cuales tengan un mínimo de seis a un máximo de catorce participantes.

De acuerdo a los criterios que se tomarán se confirmaran cuatro grupos:

Grupo 1. Maestras < 37 años, quintil 2 zona Oeste

Grupo 2. Maestras < 37 años, quintil 2 zona Oeste

Grupo 3. Maestras > 37 años, quintil 4 zona Centro

Grupo 4. Maestras > 37 años, quintil 4 zona Centro

Para analizar los contenidos de las transcripciones del grupo focal de discusión, se tomará una categoría general que esta se basa en la guía de entrevista, y es a partir de los códigos que estos generen que se irán formando unidades, donde explicaran los contextos, situaciones, hechos y fenómenos (Hamui y Varela, 2013). Dichas codificaciones y categorizaciones se realizarán teniendo en cuenta los objetivos de dicho pre proyecto de investigación.

Cronograma de ejecución

Actividades	Meses												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Revisión bibliográfica y antecedentes													
Ajustes del diseño metodológico													

Realización de ejes temáticos a ser trabajados en el grupo de discusión																				
Convocatoria y selección de participantes para el grupo de discusión																				
Composición del grupo de discusión																				
Registro de los datos recabados y sistematización																				
Análisis de la información recabada en el grupo de discusión																				
Elaboración del documento final																				
Devolución a participantes																				
Difusión de los resultados																				

Consideraciones Éticas

El presente pre proyecto de investigación será enmarcado teniendo en cuenta los requisitos del Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República y la Ley N° 18.331/2008 (Habeas Data) sobre la investigación con seres humanos, la cual asegura la protección de datos personales de los participantes.

Se respetará el anonimato, garantizando la confidencialidad y privacidad de la información. A sí mismo se reservará la identidad de las participantes, así como los datos recabados se manejarán con confidencialidad y reserva.

Dichas participantes serán informadas tanto verbalmente como de forma escrita sobre los objetivos de la investigación y los criterios de trabajo.

La participación en el grupo de discusión no persigue fines de lucro y no prevé ningún tipo de pago o incentivo.

Se explicita que la participación será libre y voluntaria para todas las participantes, así como el derecho a no continuar en el proceso en caso que así se requiera.

Se solicitará a las participantes el consentimiento explícito para grabar, registrar y documentar la información que se recabe.

Cuando finalice la etapa de elaboración del informe final, se hará una devolución a las participantes.

Resultados Esperados

El presente pre proyecto de investigación busca contribuir con la producción de conocimiento sobre los procesos participativos dentro del ámbito de Educación Inicial, desde las perspectivas de las propias maestras. De esta manera, se espera poder identificar, caracterizar y analizar dichas perspectivas, dado que estas son el segundo agente de socialización de los niños y niñas, pudiendo así, lograr elementos que contribuyan a pensar cómo influyen estos discursos dentro del ámbito educativo.

Dicho estudio procura promover instancias de reflexión y pienso, dado que los resultados que se obtengan de los grupos focales de discusión podrían resultar beneficioso para las maestras, en el entendido de que serviría para posibilitar nuevas líneas de abordaje y nuevas estrategias de intervenciones.

Una vez finalizada la investigación, los resultados serán devueltos a las maestras, para intercambiar las vivencias que estas tuvieron durante todo el proceso y sobre los resultados obtenidos.

Referencias Bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública (2008), *Ley General de Educación Ley N° 18.437*
- Administración Nacional de Educación Pública (1998), *Ley 17015, Educación Inicial Referente a la que se dispensa a niños menores de seis años, 29/11/98*, Montevideo, ANEP
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), *Monitor de Educación Inicial y Primaria, 2022*.
- Cambón, V y De León, D. (2008) *Acerca de la vulneración en el trabajo docente*, Psicolibros Universitario, Montevideo.
- Corona, Y., & Morfín, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. México, DF: UAM-Xochimilco-COMEXANI-UNICEF-Ayuda en Acción, 19.
- Demarchi, M. (Comp.) (2010). *Maestra militante de la vida. Enriqueta Compte y Riqué*. Montevideo: Escuelas industrias gráficas. UTU
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Loris Malaguzzi. Barcelona-España: Octaedro. (1 ed.).
- Etchebere, G. (2005), "*Autonomía Progresiva y Derechos de Infancia*", (Ensayo no publicado para el Módulo 3 de la Maestría Derechos de Infancia y políticas Públicas), UdelaR & UNICEF, Montevideo.
- Etchebere, G. et al. (2007), *La Educación Inicial: perspectivas, desafíos y acciones*, Montevideo, Tradinco.
- Etchebere, G. (2012). *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia*. Montevideo: Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República.

Ferullo, A (2006) “ *El triángulo de las tres “P”*: Psicología, Participación, Poder.” Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI

Froebel, F. (1826). *La educación del Hombre*. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pd>

Gallego Henao, A. M., & Gutiérrez Suárez, D. (2015). *Concepciones adultas sobre participación infantil en relación con la toma de decisiones de los niños*. *Zona Próxima*, (22), 87-104.

Giorgi, V. A. (2019). *Primera infancia: Políticas Públicas*. En Pimienta Fernández, M. J. (Coord.). *Primera infancia: debates contemporáneos* (75-82). Psicolibros.

Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). *La técnica de grupos focales*. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60.

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

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.

Leòn Siri, R. "*Participación infantil : el centro de educación inicial como ámbito de participación*". Tesis de maestría, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología, 2012.

Lobo, E. (ca. 1999). *La importancia de la formación de los Educadores y Educadoras de Primera Infancia*. En *Primera infancia: Aportes a la formación de educadores y educadoras* (pp. 19-23). Agencia española de Cooperación Internacional.

Martínez Miguélez, M. (s/d), *Los grupos focales de discusión como método de investigación*, disponible en <http://prof.usd.ve/miguelm/gruposfocales.html>. consultado en 2007.

ONU: Asamblea General, *Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 Noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p.3.

Pérez Andrés, Cristina. (2002). *Sobre la metodología cualitativa*. Revista Española de Salud Pública, 76(5), 373-380. Recuperado en 19 de julio de 2023, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000500001&lng=es&tlng=es.

Quintero, P. y Gallego, A. (2016). *La participación infantil y juvenil en el aula. Una reflexión desde las narrativas docentes de una Institución Pública*. Revista Katharsis, N. 21, enero-junio 2016, pp.311-329.

Rinaldi, C., & Moss, P. (Marzo, 2004). *¿Qué es Reggio?*. Infancia en europa. 4(6), pp. 3-5.

Silva, P., Cambón, V., Salinas Quiroz, F. (2019). *Educación inicial de base segura. Estudio transcultural*. En Angeriz, E., Carbajal, S., De León, D. (Comps.), *Educación y psicología en el siglo XXI* (Vol. 3, pp. 25-34). Universidad de la República, Comisión Sectorial de Investigación Científica.

Theobald, M. A. & Kultti, A. (2012). *Investigating child participation in the everyday talk of teacher and children in a preparatory year*. Contemporary Issues in Early Childhood, 13(3), 210-225.

Trilla, J. y Novella, A. (2001). *Educación y participación social en la infancia*. Revista Iberoamericana de Educación, 26. 137-164

Trisciuzzi, L y Cambi, F. (1998). *La Infancia en la sociedad moderna. Del descubrimiento a la desaparición*. Roma: Edutorial. Riunite.

Uruguay (2007). Ley n.º 18154. *Ley de Educación Inicial, Educación Primaria y tres primeros años de Educación Media*. Consejo Nacional de Educación. Recuperado de <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4414908.htm>

Uruguay (2004) Ley 17823, *Código de la niñez y la adolescencia*. Montevideo, 14 de setiembre de 2004. Disponible en: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes/ley/17823>

Wurm, J. (2005). *Working in the Reggio: A beginner's guide for America teacher read leaf press* . Washington: Naeyc