

EDUCAR CON LA INFANCIA:

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN SENTIDO GENUINO DE PARTICIPACIÓN



BUAP



 Proyecto
Roberto Alonso Espinosa
FUNDACIÓN AMPARO





BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LICENCIATURA EN PROCESOS EDUCATIVOS

***EDUCAR CON LA INFANCIA: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN SENTIDO
GENUINO DE PARTICIPACIÓN***

TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIATURA EN
PROCESOS EDUCATIVOS

PRESENTA

VÁZQUEZ PINTO LILIANA

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. KARLA M. VILLASEÑOR PALMA

CODIRECTOR DE TESIS:

DR. CARLOS ENRIQUE SILVA RÍOS

NOVIEMBRE 2021

A Leo por ser mi todo. Tú inspiras e iluminas mi vida con tu existencia.

A mis padres por apoyarme y acompañarme en cada uno de mis sueños. Soy muy afortunada por tenerlos en mi vida.

A Dianita por ser parte vital de mí. Por estar presente en mi corazón hoy y siempre.

A Jorge Antonio por demostrarme que con paciencia y perseverancia se puede lograr lo que creíamos imposible.

A la Dra. Karla por dejarme tantas enseñanzas tanto en mi vida personal como profesional. Solo tengo palabras de admiración y agradecimiento para ti.

Al Dr. Carlos por el acompañamiento y la paciencia que me brindaste a lo largo de este recorrido.

A Mich por ser el mejor compañero, por impulsarme y creer en mí. Por tomarme de la mano y no soltarme.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación fue posible gracias al apoyo que me brindó el Centro de Desarrollo Comunitario “Proyecto Roberto Alonso Espinosa” Zacatlán. Especialmente a Israel, por abrirme las puertas de la Fundación y permitirme ser parte de ella.

Gracias a los niños, niñas, chicas y chicos que formaron parte de esta investigación, porque junto con ustedes, aprendí a observar, escuchar y descubrí la importancia de crear nuevas formas de relacionarnos con la Infancia. Gracias por compartir, soñar, jugar y alzar la voz. Su sinceridad, simpatía y cariño se quedarán por siempre en mi corazón.

Mi completa admiración a todo el personal que labora en la Fundación por su gran visión y respeto hacia la Infancia. Por su amabilidad y apoyo, pero sobre todo por transmitir mediante sus prácticas educativas sus ganas de querer cambiar el mundo y transformarlo en un lugar mejor.

Agradezco infinitamente al Colegio de Procesos Educativos, a mis maestras y maestros por ir más allá de las clases y brindarme su apoyo y amistad, motivarme y brindarme un sinnúmero de experiencias educativas muy gratas.

Finalmente agradezco a mis amigas porque no hay nada mejor que compartir tus sueños y anhelos con personas que sienten la misma pasión por la educación que tú. Gracias por acompañarme durante estos cinco años de licenciatura, por nunca perder la alegría y buena vibra en cada congreso, ponencia o proyecto sin importar las desveladas ni las fechas límite. Por seguir acompañándome en mi día a día.

“Las personas no nacemos sabiendo vivir en democracia, necesitamos aprender a hacerlo.

Este aprendizaje se realiza con la práctica: a participar se aprende participando”

Morfin

CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	15
1.1 Antecedentes.....	15
1.2 Objetivos de Investigación.....	18
1.2.1 Objetivo general.....	18
1.2.2 Objetivos específicos.....	19
1.3 Justificación.....	19
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	23
2.1 Infancia.....	23
2.1.1 Conceptualización de la Infancia.....	23
2.1.2 La infancia como construcción social.....	25
2.2 Adultocentrismo.....	29
2.2.1 El modelo ideal de persona.....	29
2.3 Perspectivas de la Participación.....	31
2.3.1 Participación democrática.....	31
2.3.2 Participación como Derecho.....	33
2.3.3 Participación en la Primera Infancia.....	34

2.4 Participación Infantil.....	36
2.4.1 Tomar parte, tener parte y ser parte	36
2.4.2 Requisitos básicos para una participación de calidad	37
2.4.3 Modelos de Participación Infantil.....	39
2.5 Participación Infantil Genuina.....	43
2.6 Parámetros que ayudan a garantizar la Participación Infantil Genuina	46
2.7 Marco Contextual	48
2.7.1 Centro de Desarrollo Comunitario “Proyecto Roberto Alonso Espinosa (PRAE)”	48
2.7.2 Modelo de Intervención del “Proyecto Roberto Alonso Espinosa (PRAE)”	50
2.7.3 Programas educativos y servicios que ofrece “PRAE”	53
2.8 Aspectos que favorecen la participación infantil de acuerdo a los documentos base de los programas educativos de “PRAE”	56
2.8.1 Los niños, niñas y jóvenes como sujeto de intervención	57
2.8.2 Modelo educativo.....	58
2.8.3 Metodología Montessori.....	60
2.8.4 La educadora como guía.....	62
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	65
3.1 Planteamiento cualitativo	65

CAPÍTULO IV. LA FUNDACIÓN: UN ESPACIO PARA LA PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL GENUINA EN ZACATLÁN, PUEBLA.....	71
4.1 Primer contacto.....	72
4.1.1 Primeras impresiones	73
4.1.2 Visita guiada del Colegio de Procesos Educativos	74
4.2 La llegada a la “Fundación”	75
4.2.1 Antecedentes de la Fundación. “La historia de las veinte casitas”	79
4.3 Visita al Ayuntamiento de Zacatlán.....	83
4.4 Hallazgos.....	85
4.4.1 Recorridos matutinos	86
4.4.2 Hora del juego.....	94
4.4.3 Hora del juego en primaria	102
4.4.4 Eventos del CDC.....	106
4.4.5 Otros programas	112
 CAPITULO V. RESULTADOS SOBRE LOS PARÁMETROS DE PARTICIPACIÓN INFANTIL EN PRAE	 115
5.1 Primer parámetro. El sentido y las condiciones de la Participación Infantil Genuina en PRAE.....	119
5.1.1 El lenguaje verbal y no verbal como herramienta de comunicación entre niños y adultos	121

5.1.2 Normas de convivencia	123
5.1.3 Decisiones compartidas	125
5.2 Segundo parámetro. La participación como decisión	130
5.2.1 ¡Yo puedo, yo le enseño!	133
5.2.2 Preguntas sin respuestas	137
5.3 Tercer parámetro. Los niños y las niñas en las primeras etapas del proceso	142
5.3.1 Planeación basada en intereses y necesidades	143
5.4 Cuarto parámetro. Elegir cómo participar	148
5.4.1 Trabajo individual y grupal	149
5.4.2 La expresión artística en PRAE	153
5.5 Quinto parámetro. El impacto de la participación	155
5.5.1 Los niños y las niñas como sujetos de observación	156
5.5.2 Mi papel como “evaluadora”	158
5.5.3 Ser parte	162
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES	174
REFERENCIAS	186

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Cambios en la concepción de la infancia.....	25
Figura 2. Representaciones sociales sobre la Infancia	27
Figura 3. Argumentos a favor de la participación de los niños pequeños	35
Figura 4. Esquema de la participación.....	37
Figura 5. Requisitos básicos para una participación de calidad.....	38
Figura 6. Procedimientos para una participación valiosa	39
Figura 7. Escalera de la participación Roger Hart	41
Figura 8. Factores para redireccionar las prácticas de Participación Infantil	46
Figura 9. Parámetros que ayudan a asegurar la participación genuina.....	48
Figura 10. Centro de Desarrollo Comunitario PRAE.....	50
Figura 11. Modelo de intervención de PRAE.....	52
Figura 12. Programas educativos de Proyecto Roberto Alonso Espinosa (PRAE)	53
Figura 13. Planteamiento cualitativo de la investigación	66
Figura 14. Entrada a Poxcuatzingo.....	76
Figura 15. Camino a la Fundación	77
Figura 16. Tarde nublada en Poxcuatzingo	79
Figura 17. Fachada de una de las veinte casitas.....	81
Figura 18. Cotidianidad en Poxcuatzingo.....	82

Figura 19. Límites territoriales de Poxcuatzingo	84
Figura 20. Paisajes matutinos.....	87
Figura 21. Dentro del transporte escolar.....	89
Figura 22. Diversión en el transporte	91
Figura 23. Área de juegos de preescolar.....	94
Figura 24. El arenero	101
Figura 25. Área de juegos de primaria	102
Figura 26. Silencio	106
Figura 27. Feria del adolescente en PRAE	110
Figura 28. Jugando y aprendiendo	111
Figura 29. Promotores culturales en acción.....	114
Figura 30. El camino al preescolar.....	121
Figura 31. Tatuajes.....	132
Figura 32. Niños y niñas de palito.....	138
Figura 33. Naturaleza y escuela	146
Figura 34. Grandes artistas	148
Figura 35. Participación y diversión.....	155

INTRODUCCIÓN

Diversas organizaciones nacionales e internacionales se encargan de defender, proteger y salvaguardar los derechos de los niños y las niñas a través de la creación de distintos programas, proyectos y acciones, los cuales buscan influir en el diseño de las políticas públicas para promover y mejorar el bienestar de niñas y niños. Desde el enfoque de Derechos de la Infancia, los artículos promulgados en la Convención Sobre los Derechos del Niño [CDN] (UNICEF, 2016) resultan esenciales, ya que orientan las actuales y futuras propuestas que pretenden contrarrestar los problemas que enfrenta la infancia en nuestras sociedades actuales.

La **participación infantil**, además de ser un derecho expresado en el artículo 12° de la CDN, es uno de los cuatro principios fundamentales que instan a los Estados nacionales a la no discriminación, a respetar el interés superior del niño y a garantizar el derecho a la vida la supervivencia y el desarrollo (UNICEF, 2016). Donde:

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 afecten al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de su edad y madurez del niño (UNICEF, 2016, p. 13-14).

Por ello, diversas propuestas encaminadas hacia la participación infantil tienen como objetivo principal que los niños y las niñas *expresen sus opiniones* para hacer validos sus derechos. Aunque la mayoría de estas parecen dirigirse a los principales actores implicados, es decir, a los niños y las niñas, se trata de acciones aisladas que tienden a desarrollarse por la iniciativa

de adultos que determinan **cuándo, cómo, dónde y bajo qué términos** participarán los primeros.

El hecho de determinar quién puede y quién no puede participar, ya sea a partir de su grado de desarrollo biológico, nivel cognitivo, conducta o habilidades, podría distorsionar el significado de la participación infantil, convirtiéndola en una actividad extraordinaria, fuera de la cotidianidad, y que solo puede ser llevada a cabo por unos cuantos privilegiados. Esto conlleva a una participación *restringida y limitada*, donde se visibilizan los prejuicios hacia los infantes, así como algunas costumbres arraigadas que impiden que las nuevas ideas sean llevadas a la práctica de una forma distinta a la acostumbrada y, quizás, con mejores resultados.

Entonces debemos detenernos a pensar cuál es el significado actual de la participación infantil. Si bien es evidente que se quiere reconocer la voz de los niños y las niñas, los espacios de reflexión que se propician plantean cuestiones que son ajenas a ellos; y cuando se quiere saber su opinión, casi siempre se relacionan con situaciones que no corresponden a sus intereses o necesidades.

El camino de la participación representa una gran oportunidad para los educadores sociales, políticos, investigadores, docentes, especialistas, ciudadanos, pero especialmente para los niños y las niñas. Las necesidades actuales demandan respuestas que sólo en la práctica se pueden resolver y es ahí, mediante la participación, donde se debe considerar a los niños y las niñas como actores clave capaces de dar a conocer, reflexionar y actuar ante los problemas que tienen impacto en el desarrollo de sus vidas y en el de sus familias.

Por esta razón, la presente investigación se orienta a conocer y evaluar las formas de participación infantil que tienen lugar en el Centro de Desarrollo Comunitario (CDC) Zacatlán, pues considero que analizar las formas de “participación infantil” permite tener elementos concretos para saber cuan genuina es la participación de las niñas y los niños que forman parte del proyecto. En este sentido, no se trata sólo de garantizar el cumplimiento de los derechos. Educar para la participación genuina se relaciona con una formación de ciudadanos auténtica donde las niñas y los niños sean consideradas y considerados como seres humanos, y los adultos inicien un proceso de desaprendizaje y que adquieran nuevas formas de relacionarse con las niñas y los niños.

El enfoque de esta investigación es cualitativo. Los investigadores cualitativos prefieren aproximarse a la realidad a partir de las experiencias de las personas que la construyen. Más que principios teóricos elaborados a priori, los investigadores cualitativos se interesan por los pensamientos, las creencias y los sentimientos que experimentan las personas en su vida cotidiana. La etnografía permite, precisamente, describir y comprender esos procesos. De allí la pertinencia de haberla seleccionado para la realización de esta investigación.

Por lo que, en mayo de 2018, inicié la **Fase 1** del proyecto, donde realicé las primeras revisiones acerca del Proyecto Roberto Alonso Espinosa. Consulté documentos oficiales sobre el modelo educativo (modelo de intervención) así como el método (Montessori) y el funcionamiento de los programas educativos.

En la **Fase 2** llevé a cabo el trabajo de campo durante tres meses y medio aproximadamente, comenzando en agosto de 2018. Durante este periodo observé a los niños, niñas y educadoras en los ambientes, así como en otros espacios y momentos. También realicé entrevistas

semiestructuradas a las educadoras y educadores de los programas educativos y participe en otros eventos y sesiones donde no solo observé la participación de los niños y las niñas, sino también de los miembros de la comunidad PRAE.

Por último, **la Fase 3** consistió en evaluar todas aquellas formas de participación infantil que observé y registré en el CDC de acuerdo con los cinco parámetros de Morfin (2012) para asegurar la participación infantil genuina. Además, menciono otros hallazgos y reflexiones acerca del tema que resultaron ser relevantes para mi investigación.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

Diversas organizaciones nacionales e internacionales se encargan de defender, proteger y salvaguardar los derechos de los niños y las niñas a través de la creación de distintos programas, proyectos y acciones, los cuales buscan influir en el diseño de las políticas públicas para promover y mejorar el bienestar de niñas y niños. Desde el enfoque de Derechos de la Infancia, los artículos promulgados en la Convención Sobre los Derechos del Niño [CDN] (UNICEF, 2016) resultan esenciales, ya que orientan las actuales y futuras propuestas que pretenden contrarrestar los problemas que enfrenta la infancia en nuestras sociedades actuales.

La **participación infantil**, además de ser un derecho expresado en la CDN, es uno de los cuatro principios fundamentales que instan a los Estados nacionales a la no discriminación, a respetar el interés superior del niño y a garantizar el derecho a la vida la supervivencia y el desarrollo (UNICEF, 2016). Los artículos 13º, 14º, 15º, 16º y 17º de la CDN coinciden en la necesidad de garantizar la libertad de expresión, de pensamiento y de asociación. Por su parte, el artículo 12º de la CDN se concentra en el principio rector de la participación infantil:

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 afecten al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de su edad y madurez del niño (UNICEF, 2016, p. 13-14).

Por ello, diversas propuestas encaminadas hacia la participación infantil tienen como objetivo principal que los niños y las niñas *expresen sus opiniones* para hacer validos sus derechos. Dos ejemplos concretos donde se constata este propósito en México son: la *Consulta de Participación Infantil y Juvenil* y el Programa “*Diputado Infantil por un día*”. El primero lo organiza cada tres años el Instituto Nacional Electoral (INE), el cual, de acuerdo con el portal virtual del INE, desde 1997 es un ejercicio donde las niñas, niños y adolescentes de entre 6 y 17 años pueden ejercer su derecho a participar y a expresar su opinión sobre los asuntos y los problemas que les afectan.

El segundo ejemplo, de acuerdo con la *Convocatoria Diputado Infantil 2018*¹, tiene como propósito el fortalecimiento y la difusión de los valores de la cultura cívica y democrática entre los educandos. Este programa “brinda la oportunidad” de que los niños y las niñas conozcan su entorno social, y contribuye a la formación de ciudadanos informados, participativos, críticos y reflexivos. Cabe destacar que, en las bases de esta Convocatoria, se define y propone un tema para que los candidatos, es decir los alumnos de sexto grado de primaria, desarrollen un discurso de una duración de 3 a 5 minutos.

Algunos de los requisitos para poder participar en este programa son los siguientes:

1) contar con un promedio *aprobatario*; 2) tener *buena conducta*, la cual será *evaluada y determinada por el personal docente*; y 3) tener facilidad de expresión.

¹ La Convocatoria del programa “Diputado Infantil por un día 2018” fue emitida en el mes de noviembre de 2017 en Hermosillo, Sonora por la Comisión Estatal Electoral para el Evento del Diputado Infantil por un día y fue realizado por el Congreso del Estado de Sonora, la Secretaría de Educación y Cultura (SEC), la Junta Local Ejecutiva del Instituto Nacional Electoral (INE) y el Instituto Estatal Electoral y de Participación Ciudadana (IEE Sonora)

Además de estas consultas, existen diversas acciones encaminadas a fomentar la participación infantil, tales como: jornadas, paneles, talleres, etc. La mayoría de estas propuestas parecen dirigirse a los principales actores implicados, es decir, a los niños y las niñas. No obstante, se trata de acciones aisladas que tienden a desarrollarse por la iniciativa de adultos que determinan **cuándo, cómo, dónde y bajo qué términos** participarán los primeros. El hecho de determinar quién puede y quién no puede participar, ya sea a partir de su grado de desarrollo biológico, nivel cognitivo, conducta o habilidades, podría distorsionar el significado de la participación infantil, convirtiéndola en una actividad extraordinaria, fuera de la cotidianidad, y que solo puede ser llevada a cabo por unos cuantos privilegiados seleccionados por personas desconocidas. En este sentido, a pesar de las buenas intenciones de estas iniciativas, si solo se realizan en un momento específico, o de forma esporádica (y muchas veces regladas por los adultos), podrían estar alejándose de la posibilidad de convertirse en auténticas experiencias de participación infantil. Para fines de este trabajo, haré referencia a un tipo de participación concreta: la participación infantil “genuina”, la cual posee ciertas características que la diferencian del resto. Según María Morfín (2012), “la condición más importante para que la participación sea genuina es que las oportunidades sean consideradas como un proceso y no como acciones únicas” (p. 23).

Entonces, debemos detenernos a pensar cuál es el significado actual de la participación infantil. Si bien es evidente que se quiere reconocer la voz de los niños y las niñas, los espacios de reflexión que se propician plantean cuestiones que son ajenas a ellos; y cuando se quiere saber su opinión, casi siempre se relacionan con situaciones que no corresponden a sus intereses o necesidades.

Las iniciativas mencionadas anteriormente ejemplifican una participación *restringida* y *limitada*, y visibilizan los prejuicios hacia los infantes, así como algunas costumbres arraigadas que impiden que las nuevas ideas sean llevadas a la práctica de una forma distinta a la acostumbrada y, quizás, con mejores resultados.

El artículo 12° de la CDN recalca la importancia de la participación infantil, sin embargo, lo hace enunciando que las opiniones del niño se tomarán en cuenta en función de su edad y madurez, lo cual, paradójicamente, limita ese derecho ya que la formación de ciudadanos no debe postergarse ni restringirse a que las personas cumplan una determinada edad en que la sociedad las considera con suficiente madurez para ello (Morfin, 2012).

Tomando como referencia a la población infantil mexicana, nos encontramos en una situación y contexto marcados por la exclusión de los entornos institucionales, ya sean escolares, sociales o políticos. Estas condiciones forman parte de la cotidianidad de los barrios, hogares y comunidades donde vive cada niño y permean los discursos y las prácticas educativas y de crianza. A raíz de esta problemática, considero necesario analizar las diversas formas de participación infantil que se manifiestan en uno de los entornos más próximos a las niñas y los niños, donde pasan la mayor parte de su vida: las instituciones educativas.

1.2 Objetivos de Investigación

1.2.1 Objetivo general

- Conocer y evaluar las formas de participación infantil que tienen lugar en el Centro de Desarrollo Comunitario (CDC) Zacatlán

1.2.2 Objetivos específicos

- Analizar los documentos base de los programas del CDC Zacatlán para identificar la presencia o no de la participación infantil.
- Describir las formas de participación infantil en los diversos programas y espacios del CDC Zacatlán.
- Evaluar las formas presentes de participación infantil según María Morfín.

1.3 Justificación

La participación infantil en el terreno de la investigación ha sido estudiada desde distintas disciplinas, como la sociología, la economía, la educación, entre otras. En la tesina titulada “La Convención Sobre los Derechos del Niño y los grados de participación en algunas familias de la Delegación Coyoacán, Distrito federal: estudio de Caso” (Camacho, 2014) la autora aborda, desde la sociología, el concepto de infancia y realiza una aportación interesante respecto al modelo de Hart², el cual es uno de los principales referentes de proyectos que involucran a niños y a niñas. Camacho (2014) afirma que esta propuesta, si bien “permite ver en todo caso las actitudes que tienen los adultos hacia los niños , niñas y las formas en que estos promueven la participación [...] no ayuda a ubicar la diversidad de

² Los ocho escalones identificados por Roger Hart son: manipulación, decoración, simbolismo, asignados, pero no informados, consultados e informados, iniciada por los adultos, decisiones compartidas, iniciada y dirigida por los niños y la última, iniciada por los niños, decisiones compartidas. (UNICEF. Ciudades amigas. Recuperado de: <https://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/>)

formas de participar que tienen los niños” (p. 38). Así, la autora propone una mirada horizontal y panorámica para el reconocimiento de las diversas formas de participación de los niños y las niñas “sin que, necesariamente, estas signifiquen que una es mejor que la otra” (p. 38). Sin embargo, el trabajo de investigación de Camacho se centra en entender la participación desde el enfoque de los expertos, es decir, no toma en cuenta la participación infantil desde la perspectiva de sus principales actores: las niñas y los niños.

Por su parte, Glockner (2006) señala que, con frecuencia,

Los adultos suponen que la inmadurez física de los niños se acompaña de cierta madurez intelectual que conlleva a que no comprendan sus propias experiencias ni los fenómenos sociales que suceden a su alrededor, ...en realidad sucede todo lo contrario, ya que aún si los niños están en cierto modo imposibilitados para valerse por sí mismos, esto no les impide comprender, reflexionar, aprender ni mucho menos sentir, expresar e influir en lo que sucede a su alrededor (p. 15)

Glockner se centra en esa mirada pedagógica que le otorga a lo político un sentido más humano, en donde las personas, en especial las niñas y los niños, son reconocidos como agentes de cambio que desarrollan sus propias potencialidades a través de la participación, lo cual les permitirá posterior y paulatinamente ser autónomos y responsables de su propia vida.

La mirada y voz de las niñas y los niños son fundamentales para entender sus formas de conocer el mundo, asimismo este tipo de experiencias enriquecen inclusive nuevos campos de conocimiento. Como lo expresa Glockner (2007), “a través del trabajo con los niños estamos accediendo no sólo a sus conocimientos y experiencias subjetivas, sino al

complejo de su cultura, su vida familiar, sus creencias y al imaginario colectivo de su pueblo” (p. 75). Por esta razón, la autora subraya que en el trabajo de investigación con niños se abren posibilidades teóricas que generan valiosas configuraciones, tanto metodológicas como conceptuales, para las ciencias sociales.

El camino de la participación representa una gran oportunidad para los educadores sociales, políticos, investigadores, docentes, especialistas, ciudadanos, pero especialmente para los niños y las niñas. Las necesidades actuales demandan respuestas que sólo en la práctica se pueden resolver y es ahí, mediante la participación, donde se debe considerar a los niños y a las niñas como actores clave capaces de dar a conocer, reflexionar y actuar ante los problemas que tienen impacto en el desarrollo de sus vidas y en el de sus familias.

Como mencioné anteriormente, algunas instituciones educativas no toman en cuenta la importancia de la participación infantil y a través de sus discursos y sus prácticas educativas fortalecen y mantienen el poder social de los adultos sobre las niñas y los niños, limitando de este modo el derecho a la libertad de expresión y de pensamiento. Sin embargo, existen instituciones educativas que dentro de sus proyectos establecen objetivos que se encaminan al desarrollo de habilidades y capacidades de los niños y las niñas en materia de ciudadanía y participación social y comunitaria, fortaleciendo de este modo la participación infantil. Ejemplo de ello es el Centro de Desarrollo Comunitario “Proyecto Roberto Alonso Espinosa (PRAE), el cual comparte los intereses antes mencionados. En el PRAE se atreven a preguntarse si sus prácticas educativas se relacionan con la teoría, resaltan la importancia de la participación al punto de considerarla como un eje transversal, el cual junto con la organización social contribuye al fortalecimiento de las capacidades de desarrollo de niñas, niños y jóvenes en comunidades vulnerables. La idea del PRAE es contribuir al mejoramiento

de la calidad de vida y su modelo es un referente en zonas de influencia porque, además, promueve los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Considero que analizar las formas de “participación infantil” permite tener elementos concretos para saber cuan genuina es la participación de las niñas y los niños que forman parte del proyecto. En este sentido, no se trata sólo de garantizar el cumplimiento de los derechos. Educar para la participación genuina se relaciona con una formación de ciudadanos auténtica donde las niñas y los niños sean consideradas y considerados como seres humanos, y los adultos inicien un proceso de desaprendizaje y que adquieran nuevas formas de relacionarse con las niñas y los niños.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Infancia

2.1.1 Conceptualización de la Infancia

La conceptualización del término “infancia” ha recorrido ya un largo camino. A continuación, haré un recorrido breve por camino para recuperar elementos que hagan más comprensible el significado de este término. Hablaré de algunas ideas propuestas por Philippe Ariès (1987), por Corona y Morfin (2001) y por Baquero y Narodowski (1994).

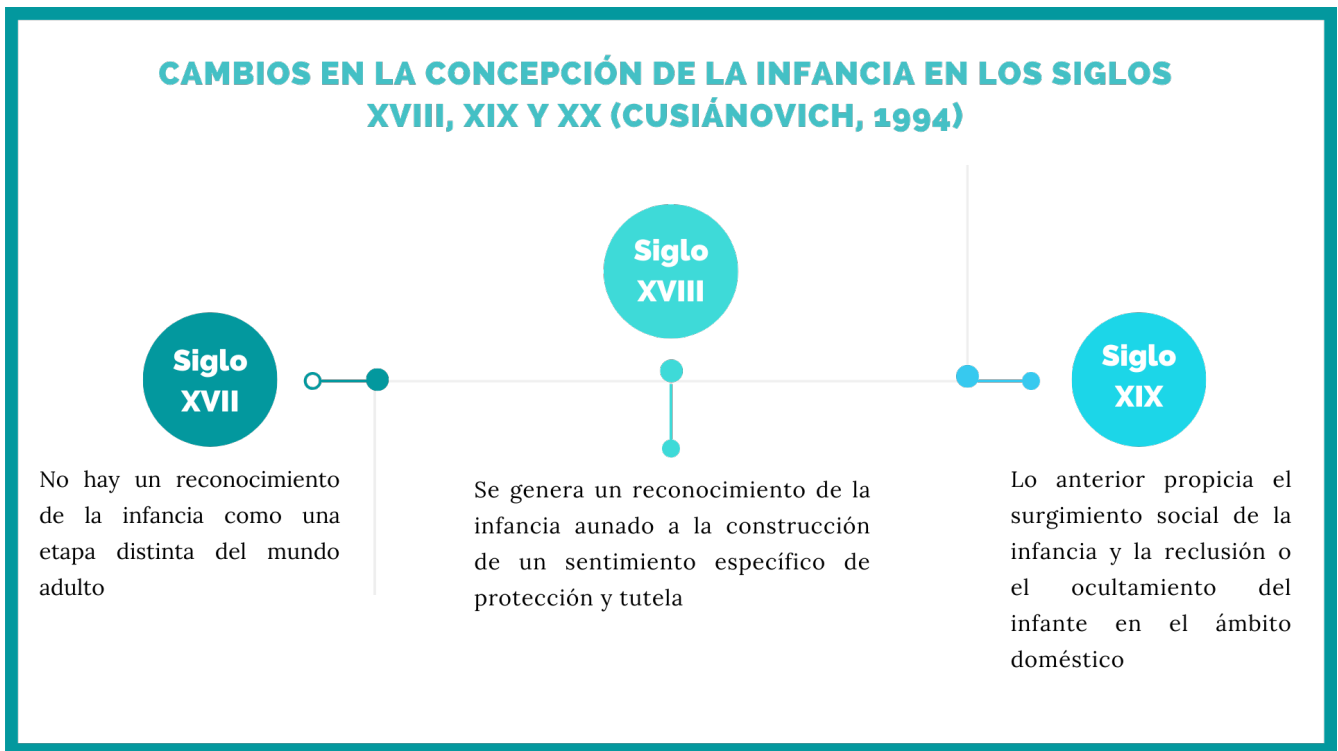
Según Corona y Morfin (2001), en la Edad Media la presencia del niño no era notoria. Los adultos y los niños podían relacionarse entre sí sin que se asumiera que había diferencias evidentes entre unos y otros. La relación entre personas de diversas clases y edades favorecía una socialización donde el niño no era visto como una entidad con capacidades y necesidades significativamente diferentes a las capacidades y necesidades de los adultos. En este respecto, Baquero y Narodowski (1994) afirman que en ese entonces los adultos y los niños compartían actividades lúdicas, educacionales y productivas. Los niños no se diferenciaban de los adultos por su modo de vestir, por el trabajo que realizaban, ni por lo que decían o callaban.

Corona y Morfin (2001) destacan que a finales del siglo XVII e inicios del XVIII la relación entre los adultos y los niños se transformó sustancialmente debido a una tendencia moralizadora propia de la época. De este modo, comienza a generarse una conciencia social acerca de la realidad en la que se encontraban miles de niños, y se denuncian públicamente atrocidades como el infanticidio, el abandono, el abuso sexual, entre otras. Como

consecuencia de estos cambios, se fue configurando un sentimiento colectivo que considera que el niño es una entidad dependiente y que, por lo tanto, necesita protección y dependencia. A este sentimiento se suma el surgimiento del amor maternal como un rasgo de la naciente sociedad moderna. En pocas palabras, este periodo se caracteriza por una “actitud caritativa y filantrópica con la pretensión de controlar, legislar y aplicar medidas más amplias para atender la niñez” (Corona y Morfín, 2001, p. 25). Asimismo, en esta época surgió la escolarización, o, como la llama Ariès (1987), la “reclusión de la niñez”, la cual contribuyó significativamente a la configuración del concepto moderno de infancia y su pedagogización. La institución escolar es el “dispositivo que la modernidad construye para encerrar la niñez” (Baquero y Narodowski, 1994, p. 5), y para legitimar el control del ambiente de los niños por parte de los adultos.

De acuerdo con Cusiánovich (cit. en Corona y Morfín, 2001), “la exigencia de la tutela y protección genera reconocimiento y reivindicación de la niñez en la conciencia social, pero también implica una exclusión de la vida social y política porque se le confina al ámbito familiar y escolar” (p. 25). A continuación, presento un diagrama donde se refleja la aportación que realizó Cusiánovich (1994) sobre los cambios en la infancia durante los últimos tres siglos.

Figura 1. Cambios en la concepción de la infancia



Elaboración propia basada en las ideas de Cusiánovich (1994) y publicadas en la obra *Diálogos sobre Participación Infantil* de las autoras Corona y Morfín, página 25.

2.1.2 La infancia como construcción social

Hablar de la infancia es hablar de la construcción de un sentido que se ha modificado de acuerdo con distintas concepciones históricas y sociales. También implica reflexionar sobre el complejo impacto que esas concepciones tuvieron y siguen teniendo. De hecho, algunos planteamientos del pasado continúan reforzando concepciones negativas de la infancia que hemos naturalizado y que por tanto no cuestionamos, por ejemplo cuando para criticar el comportamiento de un adulto se dice que es “infantil” o “inmaduro”. Detrás de esta

calificación está la idea de que “crecer” y “madurar” es lo que le debe pasar a una persona para ser considerada un adulto (positivo) y dejar de ser y pensar como un niño o una niña (negativo). Todo esto hace referencia a la construcción social de la Infancia.

Evidentemente, la infancia representa más que solo una etapa transitoria por la cual todos pasamos o un fenómeno natural derivado del crecimiento. De acuerdo con Alfageme, Cantos, y Martínez (2003), la infancia “forma parte de la estructura social y está presente en todas las culturas y sociedades,” pero su significado varía de una sociedad a otra. La infancia es una construcción social, basada en representaciones, imágenes, cosmovisiones y percepciones que los grupos humanos elaboran acerca de los niños. Además, la infancia, como todas las construcciones sociales, funciona como un mecanismo de interpretación colectiva. El siguiente diagrama muestra cinco de las visiones de la infancia que persisten en la actualidad:

Figura 2. Representaciones sociales sobre la Infancia



Elaboración propia.

Por otro lado, se han utilizado múltiples enfoques para el estudio de los niños, las niñas y la infancia: el científico, aplicado, entre otros. Sin embargo, Norozi y Moen (2016) se centran en el *construccionista social* (Rogers 2003). El cual definen como el enfoque que busca comprender cómo se construye el conocimiento de los niños y la niñez. Tomando en cuenta las concepciones entre diferentes culturas, sociedades y en diferentes periodos de la historia, haciendo hincapié en diversas situaciones y circunstancias en las que se vive la infancia. (p. 75)

Inicialmente, los autores hacen referencia a que el *ser niño* tiene un significado genérico. Es decir, que todos saben que es un niño, puesto que todos en algún momento de nuestra vida,

lo hemos sido. Por ello, es que la infancia no es una idea abstracta. Sin embargo, aclaran que este concepto se reduce a: una simple cuestión de tamaño físico y desarrollo; una fase temprana de la vida humana en todas las culturas y sociedades; un término común en la vida cotidiana, etc.

También abordan el significado de ser niño en relación con los adultos, donde los primeros se consideran físicamente más débiles, menos desarrollados en cuanto a habilidades cognitivas, capacidades intelectuales y de razonamiento. Norozi y Moen (2016) mencionan que de acuerdo a Qvortrup (2009) no es que los niños y las niñas no sean activos y por eso se les trata de manera diferente a los adultos, sino que no son activos de la misma forma ellos. Por lo que los autores establecen que “a los niños no les falta nada, sino que los adultos no comprenden ni reconocen la praxis infantil” (p. 76)

Otro de los factores clave que se utilizan comúnmente para definir a los niños y a las niñas, es la edad. La cual, según Norozi y Moen (2016) es una problemática pues al ser una definición tan universalizadora no considera el contexto y las experiencias de cada niño, pues de acuerdo a lo establecido en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN) cualquier persona menor de dieciocho años es considerada niño. Por lo que los bebés, niñas pequeñas, niños pequeños, jóvenes, preadolescentes y adolescentes se engloban en esta categoría la cual resulta ser vaga y desafiante para los autores al no definir cuando termina la infancia y donde comienza la edad adulta.

Los autores concluyen con la idea de que la construcción social de la infancia se refiere a que esta no es un proceso natural ni universal. Sino que está ligada a las circunstancias sociales y los procesos culturales. Puesto que la sociedad es la que decide cuando un niño es niño y

cuando se convierte en adulto. (Norozi y Moen, 2016) Además, consideran que la infancia no se puede considerar aisladamente pues esta entrelazada con otros factores de la sociedad. Y destacan que la conceptualización de la infancia también se altera enormemente con el tiempo incluso en la misma sociedad.

Finalmente, Norozi y Moen (2016) puntualizan que a pesar de que el niño y la infancia se consideran de manera diferente dependiendo de los contextos, algo es común en su diversidad, a saber, que “los niños son vistos de manera diferente a los adultos. Significa que a los niños no les falta nada, sino que los adultos deben comprender la praxis de los niños” (p.79)

2.2 Adultocentrismo

2.2.1 El modelo ideal de persona

La conceptualización de infancia producida por diversas instituciones y políticas estatales dirigidas a los niños y a las niñas reproduce “actitudes paternalistas, relaciones de desigualdad social y mecanismos educativos poco tolerantes y respetuosos de la diversidad y la pluralidad cultural” (Glockner, 2007, p. 78). Estas actitudes refuerzan el “adultocentrismo”. Según UNICEF (2013), el adultocentrismo se refiere a la superioridad de los adultos y al acceso a ciertos privilegios por el hecho de ser adulto. Entonces, la adultez es la condición ideal de persona debido a que la sociedad y la cultura así lo han establecido y sus productos son para los adultos o están destinados al adulto que el niño algún día será.

El adultocentrismo no es natural, se construye socialmente y, por lo tanto, se “aprende”. La familia lo enseña y la sociedad lo refuerza. En este sentido, sería más preciso hablar de una

sociedad adultocentrista, la cual considera que las niñas y los niños no están listos para integrarse a la sociedad y que la infancia es una condición provisional donde la misma familia y la escuela las y los preparan para ser adultas o adultos. Una manera de lograrlo es reproduciendo el orden social para mantenerlas y mantenerlos controlados. Por ejemplo, la niña que juega a ser mamá y el niño que juega a ser papá o que reciben regalos que los orientan hacia la adultez: disfraz de médico, kit de costura, etc. En general, la idea de disciplina y seguimiento de normas es una estrategia social para ir incorporando al niño al mundo adulto.

Otro ejemplo más sutil es el discurso actual que proclama la importancia de la educación durante la primera infancia porque las niñas y los niños representan el *futuro de la humanidad*. En este respecto y cuestionando esta tendencia, Tonucci ha enfatizado desde 1989 que debemos pensar en los niños y las niñas como ciudadanos y no como futuros ciudadanos. Tenemos que educarlos para enfrentar el mundo de hoy y no solamente “los retos futuros”. Los discursos de hoy en día, incluso los que parecen defender a la infancia, tratan a las niñas y a los niños en función de lo que “llegarán a ser”, en lugar de considerarlos como lo que son aquí y ahora: niñas y niños. Esto último requiere:

Escuchar su voz y tenerlos en cuenta al tomar las decisiones, supone plantear nuevas formas de relación entre niños, niñas y adultos en las que seamos capaces de reducir las desigualdades en cuanto al ejercicio del poder social, que hasta ahora ha sido exclusivo de los adultos, se trata de establecer relaciones democráticas en las que todos los sujetos, niñas, niños y adolescentes y adultos tengan garantizado su derecho a participar en las decisiones que afectan sus vidas y la de sus comunidades. (Morfin, 2012, p. 17)

2.3 Perspectivas de la Participación

2.3.1 Participación democrática

El término “política” es polisémico. Esto se debe a su larga data y a la construcción de otros términos y nociones aledañas como ley, democracia, constitución, voto, partidos políticos, elección, presidente, senador, diputado y otros que aparentemente tienen una relación indirecta como poder o dinero. Tal es así que incluso a algunos autores no les resulta extraño que la palabra “político” sea utilizado peyorativamente en el lenguaje cotidiano (Jaime et. al., 2013, p. 56). De hecho, muchas de las palabras asociadas con la política tienen una carga negativa para la mayoría de los ciudadanos de nuestras sociedades actuales.

Ortega y Gasset (1910) sostenía que “la pedagogía es la ciencia de transformación de las sociedades” (p. 78) y que “la política es acción, pero la acción es también movimiento, es ir de un lugar a otro” (p. 83), por lo que no es casualidad que la transformación y la acción sean propósitos tanto de la pedagogía como de las ciencias políticas. Ambas disciplinas tienen objetivos similares y se complementan.

Asimismo, Ortega y Gasset afirmaba que uno de los grandes problemas de la pedagogía consiste en educar al hombre interior, aquel que no solo piensa, sino que siente y también quiere. El filósofo hablaba de educar a la persona de manera integral, es decir, en todas sus dimensiones. Para Ortega y Gasset la persona es una entidad política y social.

La socialización tiene una dimensión política que se relaciona directamente con la formación de ciudadanos. No obstante, en la actualidad, aparentemente, las ideas que he presentado aquí ya no tienen sentido ni relación con el tipo de formación ciudadana que brinda el Estado, la

cual, en la mayoría de los casos, solamente invita a los mayores de dieciocho años a ejercer su derecho al voto. Así, el Estado parece contentarse con educar para que el adulto tenga una participación modesta en los periodos electorales y en algunos espacios para promover ciertas prácticas consultivas. Ahora bien, la participación debería ser más que expresar una opinión ocasionalmente (Morfin, 2012). No es una tarea fácil si echamos un vistazo a la gran producción académica en torno al tema, y a los muchos intentos que terminan por caer en lo mismo. “Como dice José Bernardo Toro Arango (1998) lo que nos hace ciudadanos no es ir a votar en las elecciones, sino ser capaces de modificar, junto con otros nuestro entorno en búsqueda del bien común” (Morfin, p. 10)

Esto pone de manifiesto dos aspectos innegables de nuestra realidad: por un lado, se pone en duda si el tipo de participación que se deriva de la relación entre el Estado y las personas adultas tiene que ver con una formación ciudadana integral; y por el otro, se evidencia la poca o casi nula importancia que se le brinda a los menores de dieciocho años en el ámbito de la formación ciudadana y, específicamente, en relación con la participación. En este sentido, predomina en la mirada moderna la idea de que el niño es un ser incompleto, “algo menos que un hombre”, lo cual representa un grave problema en términos de reconocimiento y visibilidad del niño como ser humano.

Las políticas³ representan actualmente un reto para las ciencias sociales, pero sobre todo implican un desafío para la niñez. Hoy más que nunca vale la pena plantearse si comprendemos lo que significa reconocer a las niñas y a los niños como personas que pueden

³Hablamos de políticas en plural dado que hablar de una única y verdadera política resulta muy limitado, ya que abarca distintas dimensiones y con gran amplitud de sentidos; por lo que para finalidades de este texto, se considera que el plural “las políticas” representa de mejor manera esa amplitud y las múltiples formas de entenderlas.

ejercer la ciudadanía y contribuir al fortalecimiento de la democracia. Tal como señala Morfín:

Se necesita pensar desde otro ángulo la democracia. Si ampliamos el concepto podemos pensar en la democracia no sólo como un sistema de gobierno, sino semejante a un orden social: es decir, como la manera en que una sociedad se organiza a sí misma (Morfín, p. 8)

2.3.2 Participación como Derecho

Diversos autores consideran que la participación es un derecho. Según el Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia, gracias a la CDN, se visibiliza a los niños y las niñas como sujetos plenos de derechos y no como objetos controlados o protegidos por los adultos. Otros autores afirman que:

El derecho a participar implica reconocer que las niñas, niños y adolescentes tienen ideas propias, son capaces de tener un papel activo frente a la realidad y pueden contribuir en su desarrollo individual y el de los grupos a los que pertenecen (Morfín, p. 11)

Aguilar (2013) ha aportado elementos que ayudan a pensar la participación a partir de su carácter social y comunitario. Para Zamora (1987), la participación representa un *deber ser*, basado en una escala de valores. Por su parte, Novella (2012) sostiene que “concebir a la participación únicamente como un derecho es un planteamiento reduccionista” (p. 14), pero considera que es una prioridad a la cual no se debe ni puede renunciar.

2.3.3 Participación en la Primera Infancia

Hasta aquí he ofrecido un panorama general sobre los ideales y objetivos de la participación en general, ahora me centraré en la participación infantil. Lansdown (2005) comienza aclarando que cuando habla de “niños pequeños” se está refiriendo a niños y niñas menores de ocho años. Para esta autora, la mayoría de las Organizaciones No Gubernamentales que promocionan la participación infantil se centran en un enfoque de derechos, es decir, buscan que los niños y las niñas tomen decisiones sobre lo que afecta sus vidas. Aunque es un buen indicio para mejorar tales prácticas, existen diferencias muy evidentes cuando se habla de participación infantil en el área de la primera infancia.

Una de las grandes diferencias es que la atención se concentra en el fomento del desarrollo del niño más que en el respeto y la protección de sus derechos. “Aunque entre ambos planteamientos no existe una contradicción, es evidente que tienen como resultado intereses, objetivos y estrategias de intervención radicalmente distintos” (Lansdown, 2005). En este sentido, el desafío es aún mayor, ya que los niños pequeños no tienen ni voz y ni voto cuando se trata de decidir cómo se debe organizar su vida.

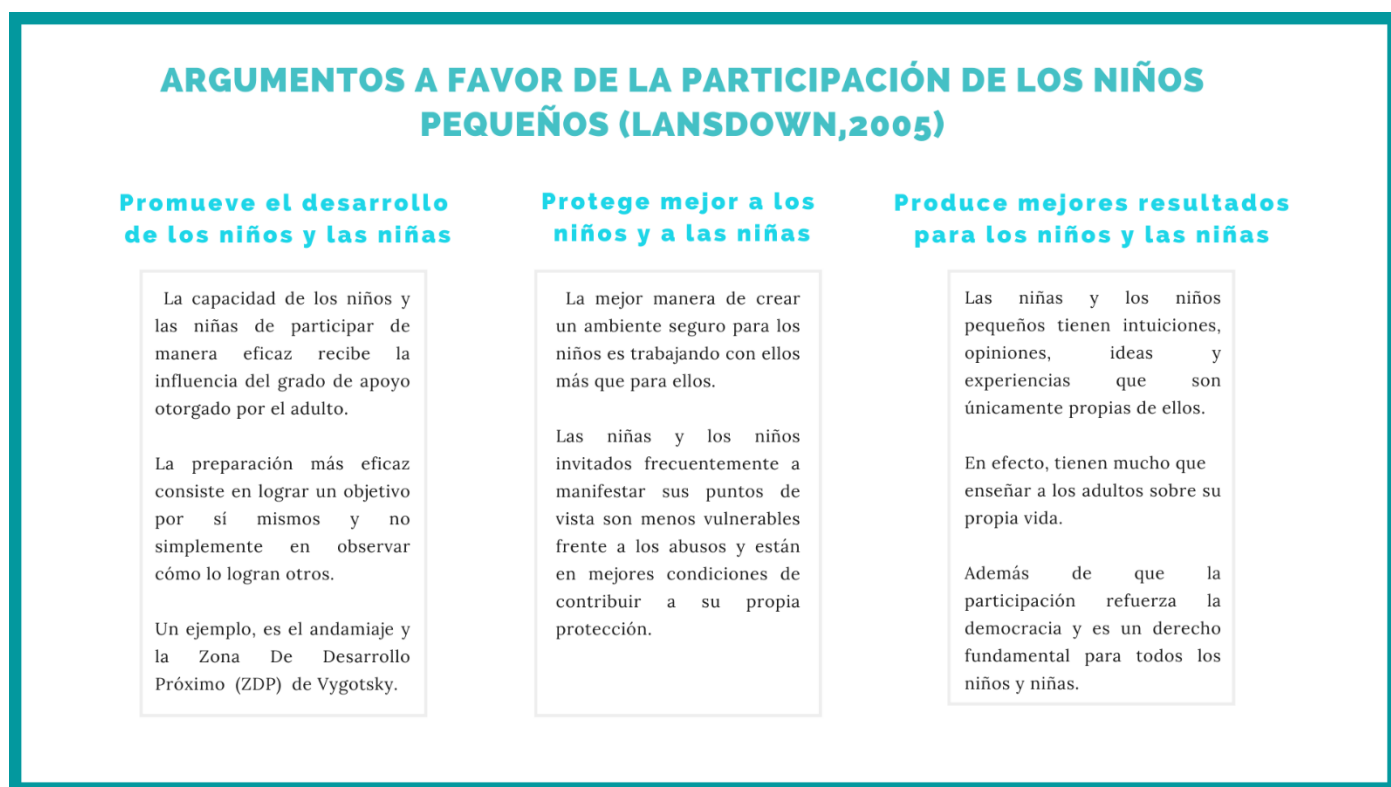
Se tiene claro que cuando se habla del término participación, se espera que los niños y las niñas ejerzan su derecho, sin importar su edad o condición. Según Lansdown, incluso los bebés y los niños más pequeños son capaces de manifestar sus opiniones desde que nacen mediante sonidos, llantos, balbuceos, risas, etc. Posteriormente, los niños y niñas se comunican mediante gestos, movimientos del cuerpo, palabras, dibujos, etc. Los niños y niñas son capaces de expresarse a cualquier edad. Sólo cambian las formas en las que lo hacen a medida que el niño crece (Lansdown, 2005). El adultocentrismo se fortalece cuando

no se reconocen las formas de expresión ni las capacidades de los niños y las niñas y terminan siendo subestimadas o juzgadas desde una perspectiva adulta.

Dicho de otra manera, los niños comienzan a desarrollar las habilidades y competencias necesarias para participar desde que nacen. Sin embargo, la receptividad y el respeto demostrados por los adultos que se ocupan de su cuidado y por el entorno que los rodea pueden incrementar y apoyar el desarrollo de dichas facultades y características personales (Lansdown, 2005, p. 2)

Algunos de los argumentos a favor de la participación de los niños pequeños se muestran en el siguiente diagrama:

Figura 3. Argumentos a favor de la participación de los niños pequeños



Elaboración propia.

2.4 Participación Infantil

2.4.1 *Tomar parte, tener parte y ser parte*

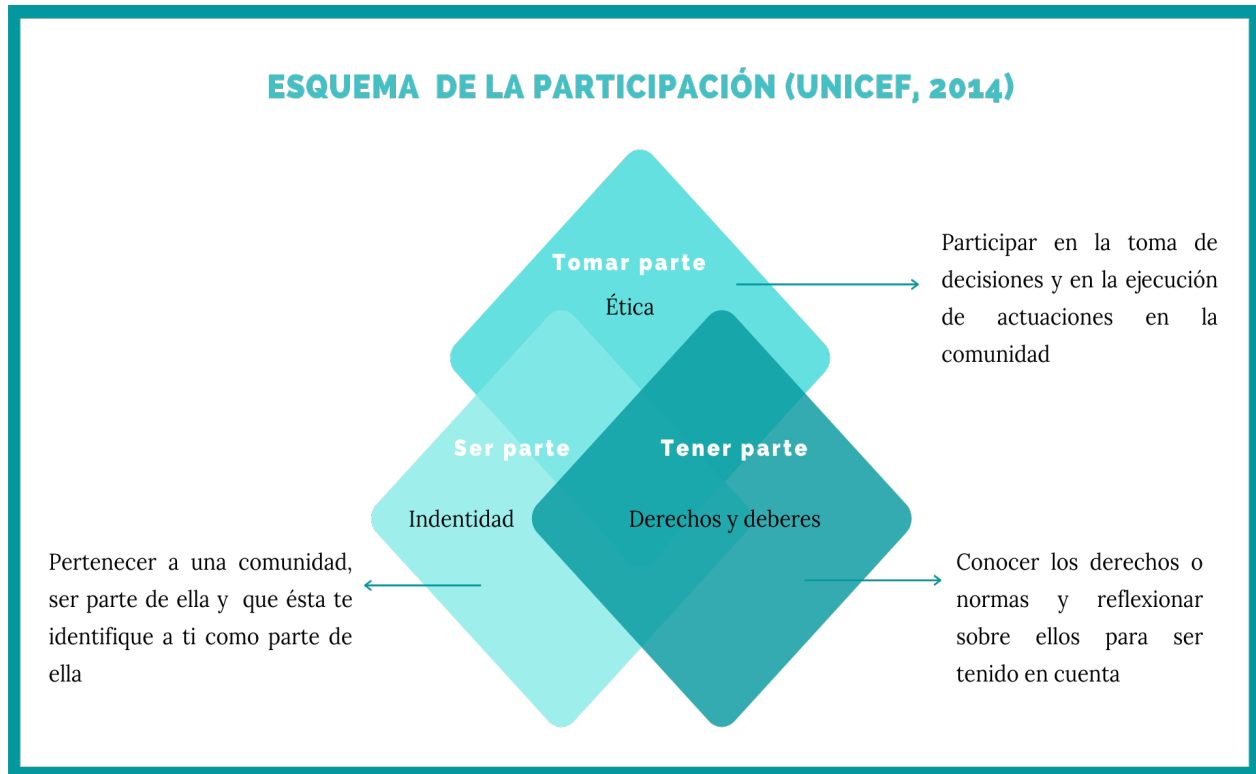
Según UNICEF (2014), la participación tiene que ver con tomar parte, tener parte y ser parte. En este sentido, tres elementos de la participación coexisten: la dimensión ética, el enfoque de derechos y deberes y el sentido de pertenencia.

Para trabajar el primer elemento, **tomar parte**, se requiere un enfoque ético, basado en comportamientos y actuaciones que requieran de la participación a la hora de tomar decisiones de interés colectivo. Así, se debe analizar la realidad para aquello sobre lo que hay que decidir. Posteriormente, se deben detectar necesidades, diseñar, planificar, ejecutar y finalmente valorar la acción.

El segundo elemento, **tener parte**, se centra en conocer los derechos y deberes, las normas y las reglas, y la importancia de entenderlos, comprenderlos, ejercerlos y reflexionar al respecto. El tercer elemento, **ser parte**, implica tener conciencia de quien se es como persona, así como la historia de la comunidad a la que se pertenece y el concepto que se tiene de sí mismo y de los demás.

La Figura 4 muestra esquemáticamente la coexistencia de los tres elementos de la participación:

Figura 4. Esquema de la participación

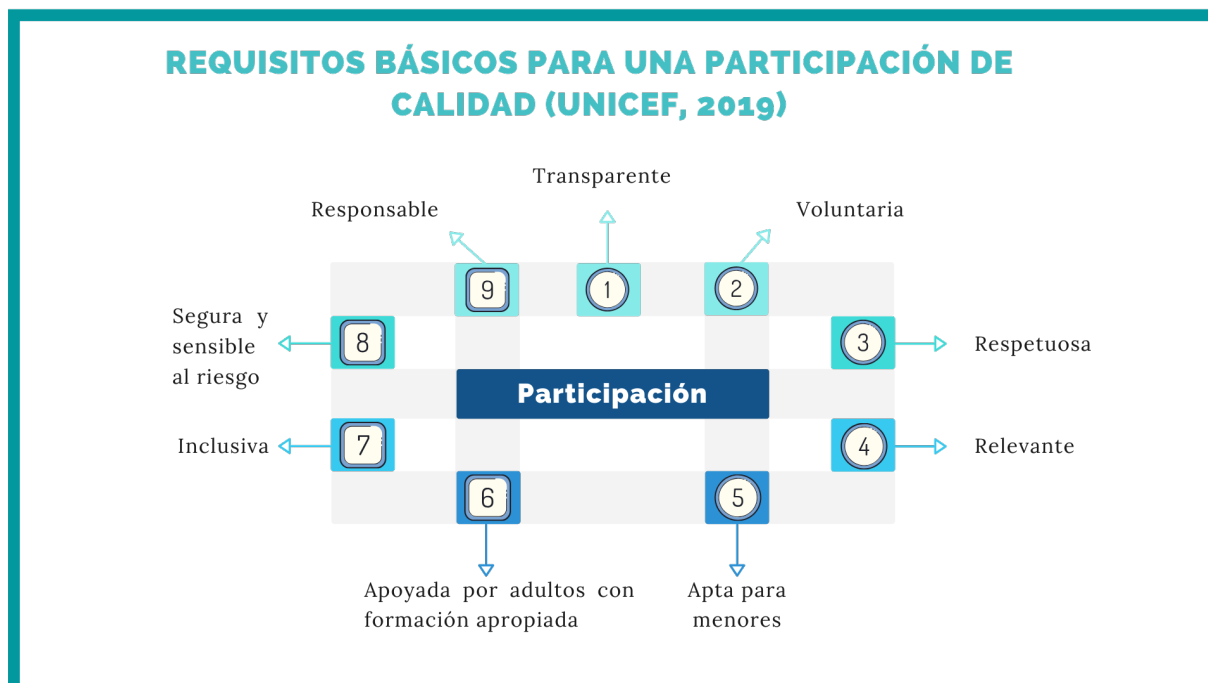


Elaboración propia.

2.4.2 Requisitos básicos para una participación de calidad

UNICEF (2019) define nueve requisitos básicos para conseguir una participación de calidad. Estos requisitos han sido acordados a nivel internacional, y pueden observarse en la Figura 5.

Figura 5. Requisitos básicos para una participación de calidad

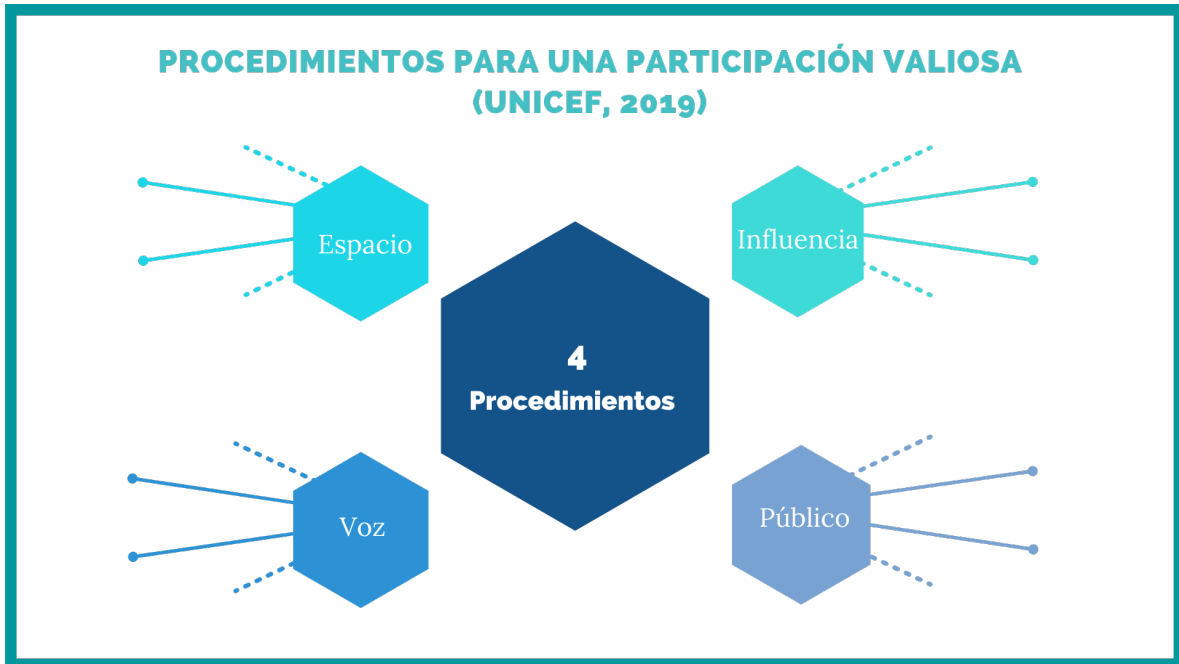


Elaboración propia basada en UNICEF (2019)

Además de estos requisitos, UNICEF establece que, para conseguir una participación valiosa, deben seguirse los siguientes procedimientos:

1. Espacio. El lugar donde los niños y las niñas puedan formar y expresar sus ideas debe ser segura e inclusiva.
2. Voz. Se debe facilitar y brindar libertad para expresar las ideas.
3. Influencia. Todas las ideas deben ser consideradas o tomadas en cuenta.
4. Público. Las ideas de los niños y las niñas deben ser escuchadas con respeto.

Figura 6. Procedimientos para una participación valiosa



Elaboración propia basada en UNICEF (2019)

2.4.3 Modelos de Participación Infantil

Andreas Karsten compiló alrededor de 36 modelos de participación. El más antiguo es el modelo de Hart, desarrollado en 1992, y los más recientes fueron creados en 2012. Varios de estos modelos no están 100% enfocados en la infancia. De hecho, algunos son adaptaciones de modelos de participación de adultos. Sin embargo, se puede observar que los modelos sobre participación infantil son muy abarcadores y diversos. Algunos de los parámetros son observables, pero otros implican acercarse a los niños, conocerlos y hacerles preguntas.

Como material de consulta, esta compilación ofrece una mirada global de los modelos que es de gran utilidad.

En la Figura 7 presento un resumen de la “Escalera de la participación” de Hart, la cual ha sido un hito en el tema de la participación infantil, compuesta por ocho categorías agrupadas en dos niveles: no participación y participación genuina.

Figura 7. Escalera de la participación Roger Hart



Elaboración propia basada en la escalera de la participación de Roger Hart.

Por su parte, Lansdown (2005, pp. 16-18) sostiene que la participación infantil puede darse en tres grados:

1. Procesos consultivos. Este grado tiene un *alcance limitado* por lo que no puede considerarse una intervención auténtica. De manera muy resumida, estos procesos se caracterizan por ser iniciados, dirigidos y administrados por adultos, por lo que a los niños y a las niñas se les priva de la posibilidad de controlar los resultados. Sin embargo, esto es un gran paso ya que el hecho de que se lleven a cabo estas “consultas” por parte de los adultos significa que ellos reconocen que los niños y las niñas tienen sus propias experiencias y opiniones.
2. Procesos participativos. Este grado de participación infantil se caracteriza por ser iniciados por los adultos, implicando la colaboración con los niños, por lo que se les atribuye a los niños y las niñas el poder de ejercer influencia o expresar dudas en el proceso o en los resultados. Asimismo, se crean oportunidades para que los niños y las niñas puedan desempeñar un papel significativo en las actividades en las que se ven involucrados.
3. Procesos autónomos. En estos procesos, los niños y las niñas ejercen su papel como asesores, administradores, defensores o consejeros, ya que ellos mismos identifican sus necesidades y ponen en marcha su plan. Los niños y las niñas tengan un mayor control del proceso y los adultos los acompañen como facilitadores y no como líderes.

2.5 Participación Infantil Genuina

Una vez esquematizado el concepto de participación infantil, enlistados los requisitos básicos para una participación de calidad y detallados los procedimientos para una participación valiosa, en este apartado hablaré con más detalle de la palabra “genuina”.

Por lo general, “genuino” significa “auténtico, natural o verdadero”. No obstante, Morfin amplía este significado cuando lo añade al término “participación”:

Al principio no tenemos claridad sobre la idea de participación ciudadana que concibe a los niños como sujetos sociales y pone el énfasis en hacer posible que manifiesten sus intereses e incidan en sus propias vidas y las de los demás. Sin embargo, poco a poco descubrimos qué significa la participación genuina. Este descubrimiento comienza con un momento de sorpresa, cuando dejamos que se desarrollen las iniciativas infantiles y nos damos cuenta de lo que los niños proponen y son capaces de llevar a cabo. Es ahí cuando surge de lleno la disposición de entender mejor las posibilidades de la infancia y de cómo hacer para que sus opiniones sean escuchadas (p.40)

Morfin considera que “la condición más importante para que la participación sea genuina es que estas oportunidades sean consideradas como un proceso y no como acciones únicas” (p. 23). Para esta autora, la participación infantil es un proceso de vida, en donde las situaciones cotidianas se vuelven oportunidades de aprendizaje.

2.5.1 Promoción de la Participación Infantil Genuina

Morfin enfatiza la importancia de la formación de los promotores de participación infantil como un elemento fundamental para el desarrollo de la participación genuina. Ese énfasis

dio pie a una de las reflexiones que motivaron este trabajo y que expongo a continuación en forma de interrogantes:

¿Para que los proyectos de intervención dirigidos a promover la participación infantil sean efectivos, es necesario que los adultos aprendamos a desaprender?

¿En qué medida los adultos nos hemos convertido en un obstáculo para fomentar una participación infantil genuina?

Los promotores se encuentran en una situación compleja, en la cual se reproducen de manera intencional o no algunas conductas, actitudes, acciones y discursos que invalidan de cierto modo la participación infantil genuina. En este sentido, cabe preguntarse:

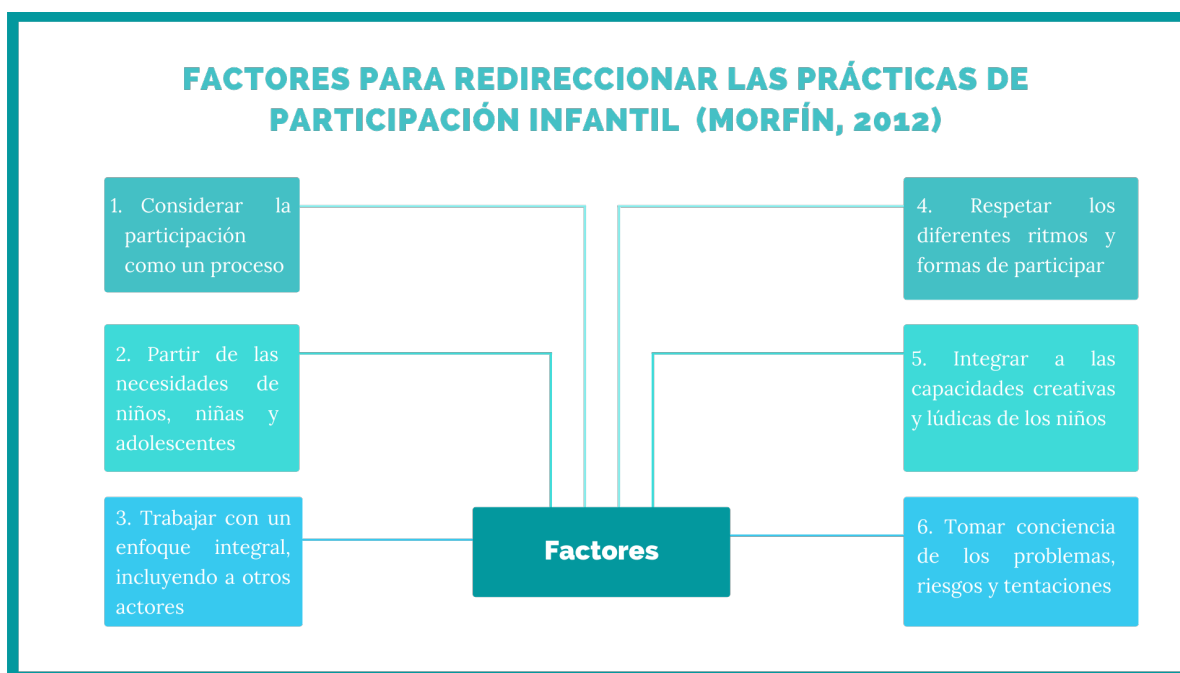
¿Cuál es el papel de las educadoras y de los educadores ante la participación infantil en nuestra práctica educativa?

El papel de la participación infantil es, y seguirá siendo, fundamental en un mundo tan cambiante. Sin embargo, no solo las niñas y los niños deben ser formados en estos valores. Una de las grandes tareas pendientes de los educadores sociales consiste en concientizar y gestionar proyectos y procesos desde una posición que se aleje del adultocentrismo. De lo que se trata, pues, es de “no imponer a los niños nuestros modelos adultos de participación, sino abrir espacios para que ellos encuentren sus propias maneras” (Morfín, 2012, p. 15) y, a partir de ello, observar y escuchar lo que las niñas y los niños tienen que decir.

En resumen, Morfín (2012) propone seis factores que permiten re-direccionar nuestras prácticas:

1. *Considerar la participación como un proceso.* Se puede promover la participación mediante foros, consultas, movilizaciones, proyectos, talleres, etc. Hay que crear las condiciones necesarias para que a los niños se les considere como interlocutores reales.
2. *Partir de las necesidades de niñas, niños y adolescentes.* Las niñas y los niños conocen sus necesidades, por lo que solo basta escuchar, observar con atención, saber hacer preguntas, intervenir lo menos posible y dar menos instrucciones.
3. *Trabajar con un enfoque integral, incluyendo a otros actores.* Hay que abrir espacios para que los niños y las niñas se expresen y para que esas expresiones se vinculen con el entorno social. Este trabajo se puede llevar a cabo mediante talleres de sensibilización, campañas sobre los derechos de la infancia, la elaboración de textos y materiales en los que se proporcionen ideas sobre cómo escuchar e involucrar a los niños en la toma de decisiones a nivel familiar, escolar o comunitario.
4. *Respetar los diferentes ritmos y formas de participar.* Cada niño y niña tiene su manera de expresarse, ya sea hablando, dibujando, escribiendo, cantando, por lo que se debe ser consciente de las diferencias individuales de cada persona y respetarlas.
5. *Integrar a las capacidades creativas y lúdicas de los niños.* Dos formas en las que nos podemos acercar más a los niños es mediante el juego y el arte. Estos recursos se deben optimizar al máximo.
6. *Tomar conciencia de los problemas, riesgos y tentaciones.* A pesar de las buenas intenciones que se tienen para promover la participación infantil, es muy común caer consciente o inconscientemente en actitudes que pueden ser adultocéntricas, por lo que se requiere compartir el poder y dejar de controlar.

Figura 8. Factores para redireccionar las prácticas de Participación Infantil



Elaboración propia basada en los factores propuestos por Morfín (2012)

2.6 Parámetros que ayudan a garantizar la Participación Infantil Genuina

A pesar de que existen diversos modelos, indicadores, pautas y procesos enfocados en la evaluación de la participación infantil, para fines de esta investigación tomaré en cuenta los parámetros propuestos por Morfín. La razón principal de esta escogencia es que estos parámetros se centran en los participantes. De este modo, los niños y las niñas son los verdaderos protagonistas de esta investigación.

Además, estos parámetros servirán como referencia a nuestros hallazgos, es decir, no son una "check list" en donde se determina cuantitativamente si existe participación o no. Más bien, los parámetros muestran las diversas formas en las que se manifiesta la participación infantil

genuina. Esto permitió ubicarlas y evaluarlas en el Centro de Desarrollo Comunitario “Proyecto Roberto Alonso Espinosa” en Zacatlán Puebla. Entonces, para garantizar una participación genuina es necesario que las niñas y los niños:

- 1) Estén informados sobre el sentido y las condiciones de su participación. Aquí se incluye la claridad sobre para qué se realiza la actividad, opciones reales de lo que puede o no puede pasar, qué decisiones serán compartidas con ellos y qué no. (Morfin 2012, p. 23)
- 2) Tengan la posibilidad de decidir si desean o no participar. La verdadera participación es voluntaria. Nadie puede obligar o manipular a otra persona para que participe. (Morfin 2012, p. 24)
- 3) En la medida de lo posible se involucren desde las primeras etapas del proceso. Considerar en qué medida es posible que se tome en cuenta la opinión de los niños desde el diseño del mismo programa o actividad y no sólo en la etapa de ejecución. (Morfin 2012, p. 24)
- 4) Elijan cómo participar, de acuerdo con sus capacidades e intereses. Esto significa respetar las formas de participación de los niños y su decisión respecto a cómo desean involucrarse en el proyecto. (Morfin 2012, p. 24)
- 5) Puedan dar un seguimiento al impacto de su participación, ofrecer información sobre quiénes conocerán los resultados, qué respuestas pueden esperar, si es necesario hacer gestiones posteriores y otros aspectos de ese tipo. (Morfin 2012, p. 24)

Figura 9. Parámetros que ayudan a asegurar la participación genuina



Elaboración propia basada en los Parámetros que aseguran la Participación Infantil Genuina según Morfín (2012)

2.7 Marco Contextual

2.7.1 Centro de Desarrollo Comunitario “Proyecto Roberto Alonso Espinosa (PRAE)”

Proyecto Roberto Alonso Espinosa (PRAE) nace como parte de una de las estrategias concebidas por la Fundación Amparo⁴ para promover el desarrollo educativo, social y

⁴ De acuerdo con su página web, Fundación Amparo I.A.P. tiene como objetivo la difusión y el apoyo a la educación y cultura, principalmente a los sectores sociales que se encuentran en desventaja socioeconómica. Algunas de sus líneas de acción son: apoyos educativos, incentivos al deporte y a la investigación para temas de salud, así como la conservación de edificios, monumentos, catedrales, etc. los cuales se realizan a través del

económico de grupos en zonas marginadas mediante procesos formativos de participación y organización comunitaria. Este proyecto, se concreta en los llamados “Centros de Desarrollo Comunitario” (CDC) considerados como los:

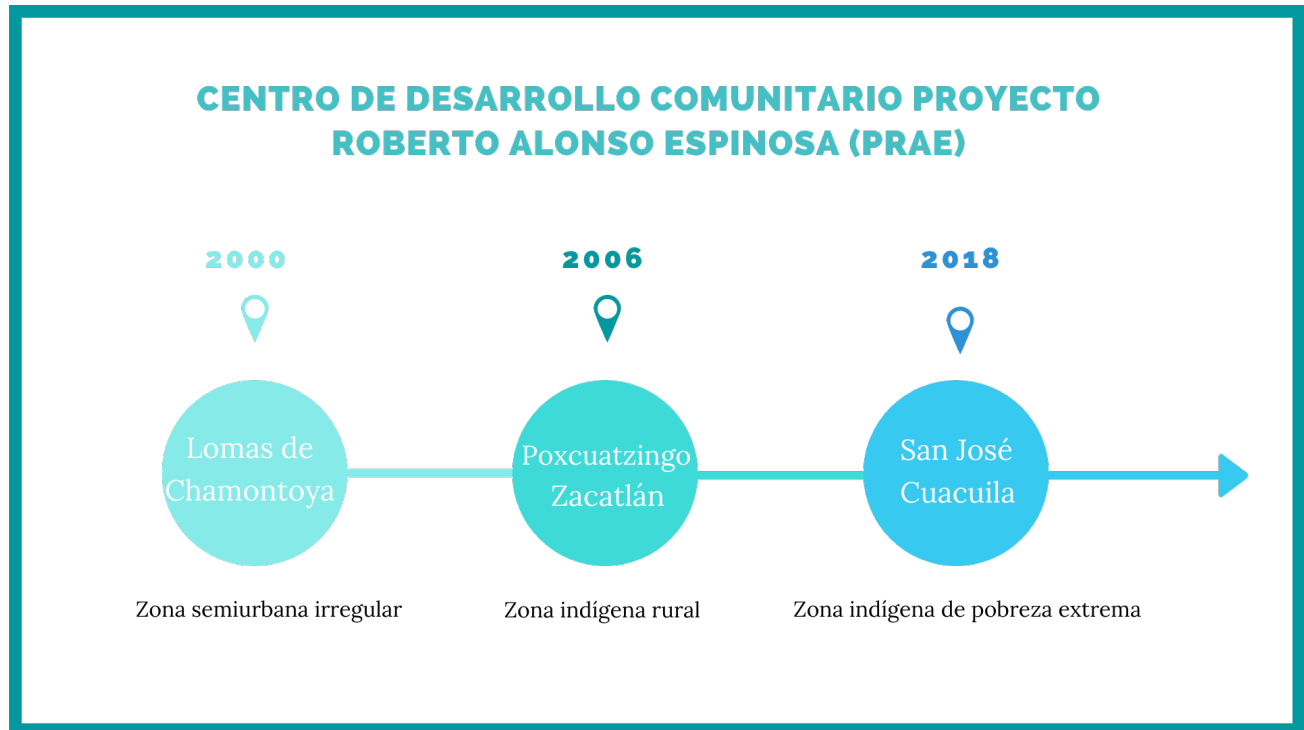
Espacios que promueven el desarrollo individual, familiar y social, haciendo accesibles servicios integrales de la más alta calidad a las personas que más lo necesitan, fortaleciendo las capacidades de autogestión de las familias y de las comunidades” (PRAE, 2016, p.2)

Actualmente, existen 3 Centros de Desarrollo Comunitario: Lomas de Chamontoya, Zacatlán y San José Cuacuila. En el año 2000, se inauguró el primer Centro de Desarrollo Comunitario en la colonia Lomas de Chamontoya perteneciente a la Ciudad de México. De acuerdo con la página oficial de PRAE (2016), este centro beneficia a nueve colonias dentro de las barrancas de la Delegación Álvaro Obregón, la cual es considerada una zona semiurbana irregular de alta vulnerabilidad de la Ciudad de México.

En 2006, se fundó el segundo CDC en el barrio de Poxcuatzingo, perteneciente al municipio de Zacatlán de las Manzanas, en el estado de Puebla. Este centro beneficia a siete comunidades de zona indígena y rural, consideradas de pobreza moderada y con un alto índice de analfabetismo. Por último, en 2018 se inauguró el tercer CDC en la Sierra Norte de Puebla, específicamente en San José Cuacuila, el cual beneficia a once comunidades de zona indígena de pobreza extrema, alta vulnerabilidad y analfabetismo (PRAE, 2016).

Museo Amparo y de los Centros Comunitarios Roberto Alonso Espinosa. Recuperado de: <https://www.fundacionamparo.com/fundacion>

Figura 10. Centro de Desarrollo Comunitario PRAE



Elaboración propia, basada en PRAE (2016)

2.7.2 Modelo de Intervención del “Proyecto Roberto Alonso Espinosa (PRAE)”

El modelo de intervención de PRAE se basa en el modelo educativo desarrollado por el Centro de la Amistad del Cerro del Judío IAP, proyecto comunitario centrado en la infancia que presta servicios educativos y de salud a través de un sistema de organización y gestión a cargo de las madres y los padres de familia.

A continuación, describo las experiencias del Centro de Amistad que fueron tomadas en cuenta para el desarrollo del modelo de intervención de PRAE:

1. La adopción de pedagogías activas centradas en el estudiante y adaptadas a las necesidades de la comunidad.
2. El concepto de “madres educadoras”, el cual consiste en brindar a las madres de la comunidad un sistema de formación y capacitación para convertirse en educadoras de la comunidad. Esto representa una oportunidad de desarrollo tanto para las mujeres de la comunidad como para sus familias.
3. El vínculo con la comunidad, sumando a ello la participación activa y la corresponsabilidad. (PRAE, 2016, P. 5)

Como se puede observar, uno de los principales objetivos del Centro de la Amistad del Cerro del Judío IAP consiste en promover la participación de la comunidad, así como valorar las iniciativas, el compromiso y la dignificación de los habitantes y la organización colectiva.

PRAE decidió incorporar *la participación y organización de la comunidad* como ejes centrales de su modelo. Sin embargo, cuando se pusieron en marcha los CDC se detectaron demandas de nuevos servicios, por lo que decidieron diseñar un modelo propio de intervención que asumiera la educación, la salud y el entorno como líneas estratégicas fundamentales (PRAE, 2016, p.5), Estas líneas se basan en un enfoque educativo integral y una perspectiva pedagógica socio constructivista y humanista y pueden describirse brevemente de la siguiente manera:

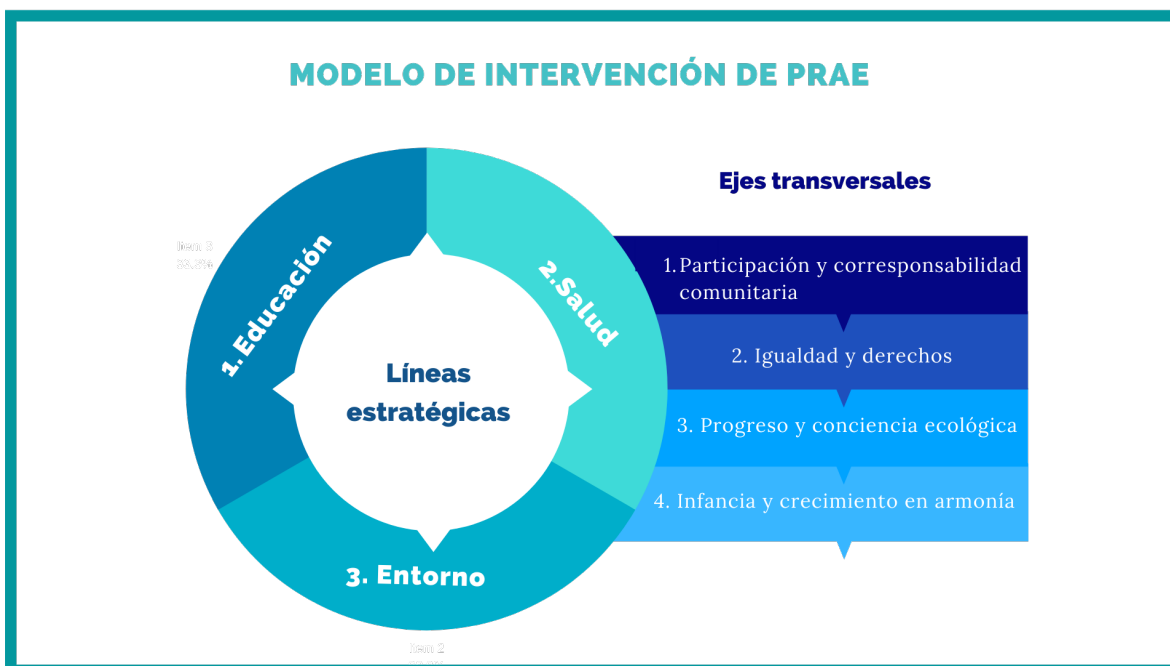
- Educación: Se impulsan proyectos y estrategias de educación formal y no formal [...] bajo una perspectiva orientada a la promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

- Salud. Se promueven servicios y actividades preventivas, de mejora, correctivas y compensatorias para contribuir a la mejora de la salud de los miembros de la comunidad [...]
- Entorno. Mediante la capacitación, la asesoría y la canalización, se animan propuestas e iniciativas locales que favorezcan el empoderamiento de los miembros de la comunidad bajo un enfoque de economía social y prácticas sustentables [...] (PRAE, 2016. p. 11)

Aunado a esto, el modelo de intervención articula las siguientes cuatro herramientas conceptuales denominadas “ejes transversales”:

- 1) Participación y corresponsabilidad comunitaria
- 2) Igualdad y derechos
- 3) Progreso y conciencia ecológica
- 4) Infancia y crecimiento en armonía

Figura 11. Modelo de intervención de PRAE

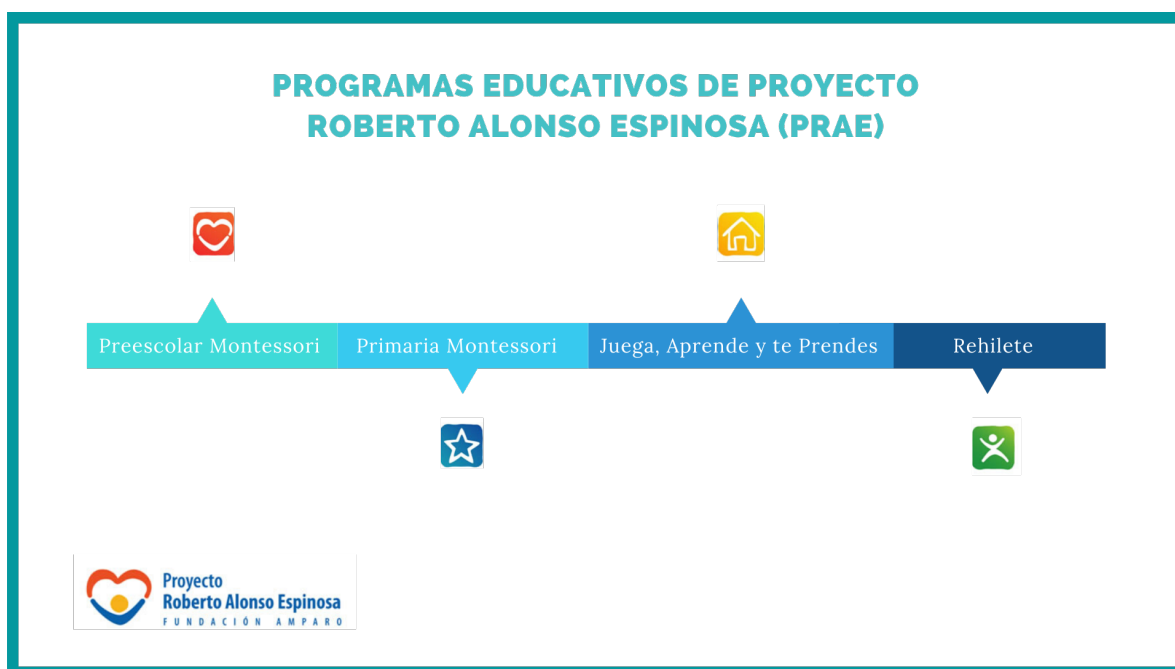


Elaboración propia, basada en PRAE (2016)

2.7.3 Programas educativos y servicios que ofrece “PRAE”

Actualmente, el Centro de Desarrollo Comunitario “Proyecto Roberto Alonso Espinosa” cuenta con cuatro programas educativos: Preescolar Montessori, Primaria Montessori, Juega, Aprende y te Prendes y Rehilete. Los primeros dos son programas educativos formales y los últimos dos son programas educativos no formales. A continuación, los describo con más detalle.

Figura 12. Programas educativos de Proyecto Roberto Alonso Espinosa (PRAE)



Elaboración propia, basada en PRAE (2016)

Dentro de los programas de educación enfocados a la primera infancia en PRAE se encuentran el Maternal y el Preescolar Montessori Comunitario. El método Montessori tiene gran relevancia en ambos programas, por esta razón se clasifican en tres grupos:

- Cuarto de bebés: Dirigido a niños y niñas de seis meses a un año
- Comunidad infantil: Niños y niñas de uno a tres años
- Casa de niños: Niños y niñas de tres a seis años

Los tres grupos se clasifican de acuerdo con las edades de los niños y las niñas, sin embargo PRAE destaca que:

Si bien el rango de edad es un referente para la asignación a cualquiera de los tres grupos, no es determinante, ya que se asigna un ambiente preparado al niño en función de sus necesidades de aprendizaje y de la evolución de su desarrollo. (2016, p. 6)

Primaria Montessori es un programa de reciente creación, por lo que aún no existe un documento oficial, a diferencia de los demás programas. Como su nombre lo indica, basa su clasificación en el método Montessori, por tal motivo los ambientes se organizan de la siguiente manera:

Taller 1: Corresponde al grado escolar de primero, segundo y tercero de primaria

Taller 2: Corresponde al cuarto, quinto y sexto de primaria

El taller “Juega Aprende y te Prendes” es un programa de educación no formal que tiene como objetivo fortalecer el desempeño académico, así como el desarrollo personal y social

de niños y niñas de seis a once años. Una de las principales actividades de este programa consiste en apoyar en las tareas escolares, puesto que:

Las escuelas de procedencia de los niños y las niñas pertenecen al sistema de educación pública, las cuales se caracterizan por tener una matrícula muy grande. Esto tiene las siguientes implicaciones: 1) Hacinamiento en las aulas con grupos de 40 alumnos, 2) No hay condiciones para atender necesidades de aprendizajes especiales (lenguaje, atención individual, resolución de conflictos conductuales y/o adaptación al grupal, seguimiento con padres o tutores con problemas en las pautas de crianza y/o limitaciones para asegurar el cumplimiento de las tareas escolares y preparación de exámenes de sus hijos) (PRAE, 2016,p. 23)

Si bien el Taller Juega Aprende y te Prendes retoma algunos aspectos del método Montessori, se organiza de manera diferente. Es decir, a través de módulos, los cuales se diseñan a partir de competencias y aprendizajes esperados y se orientan a fortalecer tres áreas: habilidades para la vida, pensamiento lógico-matemático, y lenguaje y comunicación.

Por su parte, Rehilete es un programa de educación no formal dirigido a jóvenes de doce a dieciocho años. Con este programa, los CDC pretenden:

Generar un espacio que pondere e incorpore las necesidades de desarrollo personal de los adolescentes, con base en actividades que promuevan su aprendizaje activo, creativo, compartiendo responsabilidades con los otros integrantes de su familia y de su comunidad. Partimos de un enfoque biopsicosocial de la situación del joven que permita entender y atender la dinámica de su vida (PRAE, 2016,p. 25)

La propuesta educativa del programa se basa en metodologías como Ocúpate, Intel-aprender: Informática educativa y Cartonera Amparo y en principios pedagógicos constructivistas e innovadores como las comunidades de aprendizaje, el trabajo colaborativo, el aprendizaje situado y el aprendizaje basado en proyectos (PRAE, 2016).

2.8 Aspectos que favorecen la participación infantil de acuerdo a los documentos base de los programas educativos de “PRAE”

Previo al análisis documental, el Centro de Desarrollo Comunitario Proyecto Roberto Alonso Espinosa ha dejado en claro su labor con la niñez, juventud y comunidad mediante sus comunicados a través de redes sociales y su página web. Pues en estas, se destaca su modelo educativo, los programas y los reportes de resultados de los dos últimos años.

PRAE se reconoce como un proyecto de Fundación Amparo y como un modelo de intervención integral con 19 años de experiencia enfocado a lograr la transformación de la vida comunitaria, familiar e individual. Además, puntualiza que una de sus finalidades consiste en empoderar a la niñez mexicana, es por lo que sus acciones se enfocan principalmente en los niños y las niñas. (PRAE, 2020)

Ejemplificando lo anterior, en el último reporte de resultados se informa que en el sector educativo se ha atendido a 1003 niños y jóvenes mediante los programas educativos; a 2484 niños y jóvenes atendidos en las escuelas de la comunidad y 20301 asistentes a actividades culturales y recreativas como: jornadas, kermes, ferias, festivales, obras de teatro, torneos deportivos, salidas y campamentos. (PRAE, 2019)

p2.8.1 Los niños, niñas y jóvenes como sujeto de intervención

De acuerdo con el análisis de los documentos base de los programas del CDC Zacatlán, se pueden identificar algunos aspectos que podrían favorecerla en los programas educativos. El primero de ellos, hace referencia a la concepción de los niños y las niñas. Es importante conocer esta perspectiva para ubicar el punto de partida. En este caso, PRAE (2016) define a los niños, niñas y jóvenes como sujetos de intervención, personas con derechos y actores de transformación social.

En este primer párrafo se puede inferir que el Centro de Desarrollo Comunitario considera la relevancia del papel que tienen los niños y las niñas en la actualidad, pues, se les otorga el valor social de lo que son y no de lo que llegarán a ser. Además, los reconoce ante la ley como personas que tienen derechos y poseen la capacidad para comprender, reflexionar e incluso, influir en su entorno, es decir, son agentes de cambio.

Por otro lado, PRAE distingue a los niños y las niñas de los jóvenes. En un primer momento, pertenecen a diferentes rangos etarios. En el caso de los niños y las niñas el rango etario integra a los menores de doce años. En el caso de los jóvenes, el rango va de los doce a los veinte años. Además, se entiende que la infancia es una etapa decisiva para el desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas y afectivas. En cambio, en la juventud se consolida la identidad y se construye un proyecto de vida. (PRAE, 2016)

PRAE (2016) también define a la familia y a la comunidad como sistemas de interacción del sujeto de intervención, por lo que determina que la familia es un sistema de personas que conviven bajo el mismo techo que pueden tener un vínculo de parentesco o no. Por otra parte, demarca a la comunidad como una entidad dinámica y en constante construcción, donde las

personas y las familias comparten dentro de un espacio geográfico delimitado una serie de objetivos comunes. Además, interactúan y establecen vínculos de convivencia basados en valores, creencias y significados compartidos.

Las líneas estratégicas educación y familia están relacionadas con los sujetos de intervención y los sistemas de interacción antes mencionados. Estas líneas estratégicas son fundamentales, ya que orientan la metodología y la puesta en marcha de los proyectos. Se pretende fortalecer y desarrollar competencias cognitivas y psicosociales de niños, niñas y jóvenes a través de modelos activos de aprendizaje (2016, p.6)

En el caso de la familia, se implementan proyectos y se ofrecen servicios que favorecen los ambientes familiares funcionales en un contexto de amor, cariño y protección enfocados a mejorar la dinámica familiar y los hábitos de crianza. Para PRAE, la educación inicial implica la participación de los padres y de la familia como promotores fundamentales del desarrollo infantil (2016, p. 23). En este sentido,

Las pautas culturales de crianza, la relación adulto-niño, la atención que se presta a sus inquietudes y preguntas, son parte fundamental del desarrollo afectivo y cognitivo del niño, sobre todo en el desarrollo del lenguaje, de sus capacidades de pensamiento, y en el de su personalidad y desarrollo social. (PRAE, 2016, p. 23)

2.8.2 Modelo educativo

El modelo educativo de PRAE desarrolla una filosofía educativa basada en la educación integral. En el marco de esta filosofía, la educación es un proceso social acompañado de la convivencia. Se procura que los niños y jóvenes descubran, de una manera significativa y

contextual, sus dimensiones y ámbitos para que, al reconocerlos y apropiarlos, se conduzcan con libertad, autonomía y creatividad, condición necesaria para el ejercicio de sus derechos humanos (2016. p.7).

PRAE considera que su modelo educativo comparte características de la educación no formal, ya que promueve una educación para toda la vida, por lo que los procesos educativos son planificados y organizados. Según Herrera (2006) estos procesos se dan en diversas áreas de formación:

- Educación social. Con miras a promover el desarrollo de las capacidades sociales tanto de individuos como de grupos.
- Animación sociocultural. Con el objetivo de promover la transformación de la realidad social y el mejoramiento de las condiciones comunitarias.
- Pedagogía del ocio. Se refiere a la educación en el tiempo libre y las prácticas de ocio sano.
- Educación en valores. Busca promover la reflexión personal enfocada a identificar los valores que orientaran el propio desarrollo en el marco de la convivencia (p.8)

El enfoque pedagógico de la actividad educativa de los CDC es el constructivismo. Citando a Coll (1990) y a Díaz Barriga y Hernández (2010), PRAE considera que la aprendiz es el responsable último de su proceso. Asimismo, la aprendiz recupera y atiende a su contexto para pensarlo y transformarlo. Por su parte, la función del educador es promover y facilitar didácticamente los procesos de construcción de la aprendiz con el saber colectivo social y culturalmente organizado.

Finalmente, PRAE asegura que los CDC promueven aprendizajes constructivistas donde los niños, niñas y jóvenes recuperan el saber construido en sus entornos y lo reelaboran. El resultado es una transformación proactiva del contexto y una autotransformación responsable y auténtica. Las prácticas pedagógicas que promuevan la colaboración, interacción, reflexión y apropiación significativa de sus recursos constituyen el principio básico para seleccionar, adaptar y diseñar metodologías educativas.

2.8.3 Metodología Montessori

PRAE establece que los CDC “asumen de manera íntegra el respeto profundo por el niño y la niña, que son la premisa inicial que sostiene la metodología Montessori” (2016, p.17). En los programas educativos formales, se integra esta metodología y se incorpora también el enfoque por competencias de la SEP. La metodología Montessori representa un factor de gran interés para la investigación, ya que contempla algunos elementos que pudieran potencializar la participación infantil genuina. Sin profundizar demasiado en aspectos metodológicos a continuación, se señalan algunos factores relacionados con el tema principal de esta investigación:

En la metodología Montessori, el ambiente preparado es el espacio que propicia que el niño concentre su interés en aprender y autoconstruirse. Para diseñar un ambiente en un salón Montessori se requieren seis componentes fundamentales: libertad, estructura y orden, naturaleza y realidad, belleza y atmósfera, materiales de desarrollo y vida en comunidad.

PRAE (2016) define libertad como el espacio donde el niño interactúa guiado por sus intereses de aprendizaje y conocimiento (p. 11). También considera que la libertad es la

capacidad de elección del niño, la cual depende del grado de conocimiento que tenga el niño en el ambiente. La educadora es la guía del niño. Ella se encarga de observar e identificar su desarrollo y mediante el ambiente preparado ella provee actividades que motiven su aprendizaje y le permitan elegir de acuerdo con sus intereses. Esta metodología respeta la capacidad de elección, esfuerzo y logro del niño, por lo que se fijan límites claros que lo ayudan a tomar decisiones adecuadas sin necesidad de recibir premios ni castigos.

El segundo componente es la estructura y el orden. Se trata de un componente dinámico que toma en cuenta la interacción permanente del niño dentro del ambiente. El orden y la estructura más que propiciar un ambiente estático y rígido, debe propiciar la construcción ordenada del conocimiento. (PRAE, 2016, p.12). Este elemento es necesario para comprender cómo los niños eligen sus materiales y cómo conocen la actividad a realizar. Según PRAE, cada material tiene un propósito claro y se agrupa de acuerdo con áreas, ya sea por secuencia o complejidad. Esto asegura que el niño interactúe en actividades que tengan un comienzo y un final.

El componente Naturaleza y realidad contempla el uso de materiales cotidianos, como un vaso de vidrio, cuchillo, plantas, flores, etc., para promover el contacto con la naturaleza mediante la interacción del niño con el ambiente natural, por ejemplo cuidar las plantas, regarlas, participar en la siembra y el cuidado de hortalizas orgánicas que sirven para su consumo dentro del comedor, etc. Esto hace que el niño tenga un contacto estrecho con elementos de su realidad cotidiana, lo cual PRAE define como “ambientación” (p. 12).

El componente atmósfera y belleza, hace referencia a un espacio agradable de trabajo donde se motive e inspire a los niños y las niñas a colaborar. Esto implica un diseño que contemple

los lugares adecuados de trabajo en cuanto a dimensiones, iluminación y color y muestre los materiales de manera armónica.

En el componente materiales de desarrollo, se enfatiza que la cantidad y variedad del material debe ajustarse a las necesidades de desarrollo de los niños y las niñas. Es decir, los materiales se presentan en función de la observación que la educadora hace de las necesidades de aprendizaje, por lo que se toma en cuenta la calidad de concentración del niño, así como la repetición y el dominio que el niño logra de sus acciones con un material. No existe una secuencia rutinaria para la presentación de los materiales, sino que éstos se presentan en función de las necesidades de aprendizaje que cada niño manifiesta y que la educadora identifica. PRAE (2016) considera que el ambiente muestra los materiales para que de manera libre se pueda elegir el trabajo a realizar, sin que existan distractores que polaricen su atención (p. 13).

2.8.4 La educadora como guía

Otro de los aspectos a destacar en los documentos de PRAE es la educación centrada en el niño. En este respecto, la educadora asume dos roles: el rol pasivo, al reconocer que los niños y las niñas son los verdaderos protagonistas en el ambiente; y el rol activo, como guía del aprendizaje de los niños. PRAE (2016) enfatiza la importancia de la labor educativa de la educadora al establecer que los materiales por sí mismos no desarrollarán el potencial de los niños, sino la mediación que realice la educadora entre el niño y el material (p. 18).

La observación es una herramienta fundamental de la metodología y es el recurso inmediato de la educadora para identificar con precisión las necesidades de aprendizaje del niño. A

continuación, se presentan algunas categorías de observación que retoma PRAE (2016) basado en Polk (1986, p. 111):

- Trabajo. Esta categoría se centra en las actividades que desarrolla el niño, incluyendo los periodos de tiempo, la dedicación, secuencia, persistencia, atención y otras peculiaridades que pudiera presentar al realizar sus tareas.
- Conducta. Focaliza el estado de orden o desorden en los actos del niño, sus cambios de comportamiento, la manifestación de alegría y afecto, sus intervalos de serenidad y la participación del niño en el desarrollo de sus compañeros.
- Voluntad y disciplina. Se observa si el niño responde a la llamada, empieza a participar en el trabajo de los demás, si respeta deseosamente y con alegría las indicaciones.
- Los aspectos de la educadora. La educadora se auto- observa. Nota cuantas veces siente el deseo de hablar con los demás, cuantas veces satisface ese deseo y cuantas no, cuantas veces siente el deseo de intervenir en las actividades de los niños y cuantas veces lo hace.
- Acerca de los niños. Se pregunta si el niño se mueve libremente dentro y fuera del ambiente, si existe libertad en la elección del material y si puede trabajar con uno o más ejercicios a la vez.

La guía Montessori debe transmitir valores, generar confianza y cercanía con el niño: la expresión corporal, el cuidado de los gestos y, sobre todo, la forma de interactuar con los niños (PRAE, 2016). La educadora Montessori desarrolla la capacidad para observar y la habilidad para no intervenir o interrumpir el trabajo y concentración del niño. Los elogios y la ayuda pueden ser motivos de interrupción, al igual que las manifestaciones de aprobación. Por ello, PRAE establece que:

Su tarea consiste en observar meticulosamente el comportamiento y desarrollo de cada uno de los niños, llevando un registro de sus actividades. Actúa como facilitadora del aprendizaje y evita ser un obstáculo entre el niño y su interacción de aprendizaje (PRAE, 2016, p. 18)

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Planteamiento cualitativo

El enfoque de esta investigación es cualitativo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), este tipo de investigación “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). Asimismo, los planteamientos cualitativos si bien requieren de una revisión de la literatura, muestran un marcado interés por las experiencias de las personas tal como se dan en su mundo de vida, de tal modo que se invita a aprender de esas experiencias para finalmente generar teorías basadas en las perspectivas de los participantes. Estos autores proponen seguir tres pasos para llevar a cabo una investigación cualitativa:

- 1) Definir el fenómeno o tema para el estudio.
- 2) Especificar los participantes y eventos.
- 3) Indicar el ambiente, contexto o lugar potencial de estudio.

En la figura 13, muestro estos pasos de manera esquemática.

Figura 13. Planteamiento cualitativo de la investigación



Elaboración propia basada en las ideas de Hernández, Fernández y Baptista (2014) y publicadas en la obra Metodología de la investigación.

3.2 La Etnografía

Los investigadores cualitativos prefieren aproximarse a la realidad a partir de las experiencias de las personas que la construyen. Más que principios teóricos elaborados a priori, los investigadores cualitativos se interesan por los pensamientos, las creencias y los sentimientos que experimentan las personas en su vida cotidiana. La etnografía permite, precisamente,

describir y comprender esos procesos. De allí la pertinencia de haberla seleccionado para la realización de esta investigación.

La etnografía es un proceso de investigación complejo con valor en sí mismo, pero también puede funcionar como una herramienta que permite conocer y tomar conciencia de la realidad histórica y cultural, así como de la actualidad del mundo de vida de un grupo de personas. La etnografía, además de favorecer el conocimiento del mundo del Otro, también permite al investigador compartir y conectar con su propia realidad cotidiana. Según Guber (2001), la etnografía se caracteriza sobre todo por su flexibilidad y apertura, considerando que los actores son los privilegiados y no el investigador a la hora de expresar en palabras el sentido de su vida, su cotidianidad, sus hechos extraordinarios y su devenir. Continúa Guber:

La especificidad de este enfoque corresponde, según Walter Runciman (1983), al elemento distintivo de las ciencias sociales: **la descripción**. Estas ciencias observan tres niveles de comprensión: el nivel primario o “reporte” es lo que se informa que ha ocurrido (el “qué”); la “explicación” o comprensión secundaria alude a sus causas (el “porqué”); y la descripción o comprensión terciaria se ocupa de lo que ocurrió desde la perspectiva de sus agentes (el “cómo es” para ellos) (Guber, 2001, p. 16)

Uno de los elementos que facilitan el análisis descriptivo en las etnografías es la bitácora o diario de campo, el cual incluye descripciones del ambiente que abarcan lugares, personas, relaciones y eventos, mapas, diagramas, cuadros, esquemas, secuencias de hechos, fotografías, audios y videos (Hernández, Fernández y Baptista, p.373).

Otra técnica propia de la etnografía es la observación participante, la cual consiste principalmente en dos actividades: observar sistemática y controladamente todo lo que

acontece en torno al investigador y participar en una o varias de las actividades de la población en estudio (Guber, p.52). En pocas palabras, la descripción y la observación participante son los elementos distintivos de la etnografía que junto con la afectividad, lejos de empañar, nos acercan significativamente al objeto de estudio (Guber, 2001).

En mayo de 2018, inicié la **Fase 1** del proyecto, donde realicé las primeras revisiones acerca del Proyecto Roberto Alonso Espinosa. Consulté documentos oficiales sobre el modelo educativo (modelo de intervención) así como el método (Montessori) y el funcionamiento de los programas educativos correspondientes a los niveles: maternal,⁵ preescolar y los programas educativos informales “Juega Aprende” y “Te Prendes y Rehilete”.

En la **Fase 2** llevé a cabo el trabajo de campo durante tres meses y medio aproximadamente, comenzando en agosto de 2018. A continuación, describo el cronograma de trabajo que sirvió de guía durante ese periodo.

En el mes de agosto, elaboré un cronograma de acuerdo con los tiempos y espacios del CDC. Realicé visitas diarias a la Fundación⁶, hice recorridos guiados, conocí a los directivos de las coordinaciones correspondientes y definimos las acciones a realizar. Durante este mes, PRAE, según sus intereses y necesidades detectadas, propuso trabajar también con los niños y las niñas de primaria.⁷

⁵ El método Montessori establece los siguientes niveles: “Comunidad Infantil” corresponde a maternal, y “Casa de niños” corresponde a lo que comúnmente conocemos como preescolar.

⁶ Coloquialmente, el Centro de Desarrollo Comunitario (CDC) es conocido como la “Fundación”

⁷ En el método Montessori, “Taller I y Taller II” corresponden al nivel educativo, comúnmente conocido como “primaria”

Durante el mes de septiembre, continué con el diario de campo y realicé siete entrevistas semiestructuradas a educadoras de preescolar. Observé y participé en Casa de Niños para conocer la dinámica del salón de clase (en términos del método Montessori, le llaman “ambiente”) y durante todo el mes acompañé a los niños y las niñas más pequeños durante los recorridos matutinos que realiza el transporte escolar, así como en otros espacios y momentos como los recesos (hora de juego).

En octubre, entrevisté a tres educadoras de los Talleres I y II y durante dos semanas realicé observaciones participativas en los ambientes del nivel primaria y durante la hora de juego. En noviembre, durante 6 días, observé la dinámica del grupo “Juega, Aprende y Te Prendes” y entrevisté a la educadora titular del programa.

A manera de resumen, el rango de edad de las educadoras entrevistadas era de los 24 a los 48 años. Contaban con experiencia profesional en PRAE de mínimo 2 a 13 años. Eran estudiantes y egresadas a nivel licenciatura en carreras relacionadas con educación, educación preescolar, pedagogía y psicología. En el caso de las/os educadoras/es de Primaria y el programa no formal “Juega, Aprende y Te Prendes”, el rango de edad era de 22 a 50 años. Contaban con experiencia profesional en PRAE de uno a dos años, puesto que la primaria era un programa recién ejecutado. Eran egresadas a nivel licenciatura en carreras relacionadas con educación, educación primaria, educación secundaria y psicología.

Durante los meses del trabajo de campo, participé de manera informal en los talleres de *Parentalidad Positiva* brindados por el departamento de “Mejorando en Familia” y dirigidos a los padres de familia y cuidadores de los niños y las niñas pertenecientes al CDC, y en el programa de *Promotores Culturales* porque me invitaron a asistir a las reuniones sabatinas.

Asimismo, participé en algunos eventos especiales como el día de la independencia, la jornada de los adolescentes, el miqiztli fest (festival del día de muertos), entre otros, donde observé la participación de niños, niñas y miembros de la comunidad PRAE.

Por último, la Fase 3 consistió en evaluar todas las formas de participación infantil que observé y registré en el CDC de acuerdo con los parámetros de Morfín. Además, menciono otros hallazgos y reflexiones acerca de la participación infantil que resultaron ser relevantes para mi investigación.

CAPÍTULO IV. LA FUNDACIÓN: UN ESPACIO PARA LA PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL GENUINA EN ZACATLÁN, PUEBLA

Con frecuencia, se escucha la palabra participación dentro de la dinámica escolar. Los estudiantes incluso conocen las técnicas que incitan a la participación en clase y saben que regularmente estas prácticas son dirigidas por o las otorgan los docentes. Por ejemplo, en el primer caso, el docente propicia la participación formulando una pregunta. A continuación, espera a que sus alumnos levanten la mano para responderla. En el segundo caso, el docente inicia de manera más directa la participación, eligiendo a la persona que responderá la pregunta. Es decir, el docente señala un estudiante al azar, lo nombra y “hace” que participe. En este caso, la participación no es voluntaria y a veces llega a causar temor entre los estudiantes, sobre todo cuando los alumnos no tienen la certeza de tener la respuesta correcta. En ocasiones, la participación en la dinámica escolar conlleva algunos beneficios, pues algunos docentes otorgan “puntos extras” o reconocen al alumno ante la clase. En algunas instituciones educativas, la participación es considerada un criterio de evaluación, por lo que los docentes deben determinar mediante la observación si el alumno cumple con este requisito y se plasma en una boleta mediante un porcentaje.

Sin embargo, se ha constatado que la participación infantil genuina poco o nada tiene que ver con este tipo de experiencias en el ámbito escolar. Por ello, a continuación, describiré los principales hallazgos sobre las formas de participación infantil que se desarrollaron en el Centro de Desarrollo Comunitario Proyecto Roberto Alonso Espinosa ubicado en Zacatlán, Puebla. Comenzaré con una breve contextualización de las primeras fases del proyecto de investigación.

4.1 Primer contacto

En marzo de 2018, el PRAE decidió visitar el Colegio de Procesos Educativos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. La presencia del Centro de Desarrollo Comunitario en el Colegio se debió a que fue una de las nuevas instituciones educativas que se incorporó al programa de Prácticas y Servicio Social de la licenciatura.

En esta “plática informativa” se presentó Israel, Coordinador General de PRAE en Zacatlán y Víctor, encargado del área de Psicopedagogía. Ambos brindaron un panorama general del CDC y realizaron algunas actividades para dar información sobre la misión, visión y objetivos de PRAE.

Durante la charla, mencionaron que el modelo de intervención educativa trabajaba de manera integral desde tres áreas principales: educación, salud y entorno. Hicieron énfasis en el fortalecimiento de las capacidades de desarrollo en los niños, niñas y jóvenes en comunidades vulnerables, mediante la participación y organización social.

La charla concluyó con una invitación para realizar el servicio social, las prácticas o un voluntariado en el CDC de Zacatlán, Puebla. Trabajar desde, por y para la comunidad y la infancia fueron los elementos que despertaron mis sentidos y me hicieron querer participar en ese proyecto. Días después decidí contactarlos y acordamos, mediante correo electrónico, realizar una visita guiada en las instalaciones del Centro de Desarrollo Comunitario.

4.1.1 Primeras impresiones

En marzo de 2018, un compañero de la licenciatura y yo decidimos aventurarnos a conocer el Centro de Desarrollo Comunitario. A las seis de la mañana tomamos el camión con destino a Zacatlán en la Central de Autobuses de Pasajeros de la Ciudad de Puebla (CAPU); la duración del trayecto fue de dos horas y media aproximadamente y así fue como llegamos a la pequeña Central de Autobuses de Zacatlán.

Nos dirigimos a la salida de la Central y preguntamos a los conductores del transporte público si conocían el “Centro de Desarrollo Comunitario”. Pedimos las indicaciones para llegar al lugar. Sin embargo, tres conductores desconocían el CDC y nos preguntaban directamente por la dirección, la cual se encontraba en la Colonia “Poxcuatzingo”. Tomamos dos combis, la primera nos llevó al centro y la segunda a la colonia Atzingo.

Seguimos las indicaciones que nos dio el conductor del transporte público. Sin embargo, al rastrear nuestra ubicación a través de Google Maps, notamos que estábamos alejándonos de nuestro destino. La combi que debimos tomar tenía que decir “Poxcuatizngo” y no Atzingo. Así que después de una larga caminata, por terrenos desconocidos, encontramos un camino de difícil acceso, lleno de terracería de color terracota y acompañado de algunas milpas. A lo lejos pudimos localizar el CDC.

El CDC estaba ubicado en un lugar recóndito para nosotros. Las instalaciones eran coloridas, los espacios amplios y con áreas verdes. Algunos pequeños paseaban por los jardines junto con sus maestras. Las personas dentro del CDC se veían alegres, pues tenían una sonrisa en el rostro. Nosotros, estábamos sorprendidos, porque no teníamos idea de cómo sería ese lugar. La primera impresión fue muy grata.

En la entrada nos recibió una policía. Nos dijo que debíamos registrarnos. Luego, Víctor nos hizo un recorrido por las instalaciones y también nos mostró su oficina. Nos presentó a Cristina, responsable del área de Psicología y del Programa Mejorando en Familia, y a Rocío, psicopedagoga del programa de Primaria. Posteriormente, nos compartió los proyectos que estaban vigentes, por si había alguno que fuera de nuestro interés.

Después nos reunimos con Israel y hablamos sobre la posibilidad de realizar mi trabajo de investigación en el CDC. Nos dijo que con mucho gusto la Fundación abría las puertas para quien quisiera colaborar en los proyectos. Finalmente, nos despedimos, y regresamos a Puebla y comenzamos a explorar el mar de posibilidades que teníamos frente a nuestros ojos.

4.1.2 Visita guiada del Colegio de Procesos Educativos

Meses después, la licenciatura en Procesos Educativos y el CDC organizaron una visita guiada para los alumnos del colegio. Aproveché la oportunidad para regresar y hacer una propuesta para hacer un voluntariado de aproximadamente un año de duración. Sin embargo, en esta ocasión solo logré charlar unos cuantos minutos con Israel y comentamos mi tema de interés: la participación infantil. Él me respondió que el CDC contaba con un área de participación y me compartió el nombre de la encargada del área, Maribel. Regresé a casa muy entusiasmada con la noticia de que existía un área de participación.

Comencé a conversar con Maribel a través de correos electrónicos a mediados del mes de mayo. De manera muy general comentamos el tema, y me compartió documentos sobre el CDC, así como formatos de solicitud para tramitar el voluntariado.

Maribel y yo programamos mi llegada al CDC el 26 de julio. Sin embargo, dos semanas después, ella me comentó que dejaría de laborar en el CDC, por lo que todos los asuntos relacionados con el voluntariado los trabajaría directamente con Israel. El 25 de julio recibí una llamada de Israel para indicarme que se reprogramaría mi llegada. Ahora sería el 7 de agosto de 2018.

4.2 La llegada a la “Fundación”

El día 7 de agosto, mi compañero Michael y yo llegamos a la Central de Autobuses de Zacatlán. Nos dirigimos a una ventanilla de servicio de taxis y nos pidieron la dirección de destino. Esta vez, solo contestamos “Poxcuatzingo” ya que nuevamente no ubicaron el Centro de Desarrollo Comunitario. Recorrimos el centro de Zacatlán, pasamos por el recinto ferial, posteriormente subimos una pendiente de la colonia Niños Héroe. Esta calle sí estaba pavimentada.

Figura 14. Entrada a Poxcuatzingo



El conductor del taxi preguntó nuevamente la dirección y nos dijo que ya casi llegábamos a las “veinte casitas” de Poxcuatzingo. Nosotros, al observar un árbol con una banquita y un letrero de madera que decía “Poxcuatzingo bienvenidos” (Figura 14), le indicamos que diera vuelta a la derecha y de inmediato el conductor, al tomar el camino de terracería, lleno de piedras y de tierra anaranjada, junto al campo donde al parecer se cosechaba maíz, nos dijo: “Ah, ustedes vienen a la ‘Fundación’. Aquí todos lo conocemos como la Fundación.”

Figura 15. Camino a la Fundación



El taxista nos dejó en la entrada del lugar. Tomamos nuestras maletas y tocamos el timbre. Nos recibió una policía muy joven, la cual nos pidió que nos registráramos y siguiéramos un caminito de cemento que se encontraba en medio de las áreas verdes hasta llegar a la oficina del coordinador general del CDC.

Al llegar al lugar indicado nos encontramos con unas pequeñas oficinas azules. Como no sabíamos cuál era la oficina del coordinador general, decidimos esperar sentados en una

banquita. Pronto llegó Víctor a darnos la bienvenida. Nos presentó a Félix, el encargado del área administrativa y entregamos la documentación requerida para poder ingresar como voluntarios.

Víctor me dijo que Israel no se encontraba, así que tendría que comunicarme con Vero, responsable del área de trabajo social, para hablar sobre el proyecto. Esperé unos minutos a fuera del área de trabajo social para presentarme y charlar con Vero. Ella revisó rápidamente la documentación requerida y tuvimos una breve entrevista donde me pidió el protocolo de investigación para conocer los objetivos del proyecto que tenía en mente.

Vero me dio algunos documentos del CDC y dijo que los programas interesados en participar en el proyecto eran: Preescolar, Primaria y Juega Aprende y Te Prendes (JAP). Anteriormente, ya había analizado los documentos oficiales de Preescolar y el Programa JAP, sin embargo, me dijo que aún no habían desarrollado el programa de primaria porque era de reciente creación.

Finalmente, programamos tres sesiones en las cuales acordaríamos la forma de trabajar y aprovechó para presentarme a Conchita, líder del programa de Preescolar, y a Janet, coordinadora pedagógica de nivel Primaria y del programa JAP, para programar un recorrido en el cual me explicarían con mayor detalle el programa de Primaria.

Durante la primera y segunda semanas de agosto, concretamos los objetivos y el cronograma del proyecto. Me recomendaron realizar el trabajo de campo en un tiempo menor a seis meses. Decidimos que fueran cuatro, dependiendo de la disponibilidad de los programas educativos que participarían en el proyecto, es decir, preescolar, primaria y el Programa Juega, Aprende y Te Prendes.

Al comenzar el trabajo de campo, se extendió la invitación a participar como observadora en los demás programas educativos, por lo que también incluí los principales hallazgos de los programas Mejorando en Familia, Rehilete y Promotores Culturales.

4.2.1 Antecedentes de la Fundación. “La historia de las veinte casitas”

Figura 16. Tarde nublada en Poxcuatzingo



En las primeras semanas de mi estadía en Poxcuatzingo, tuve la oportunidad de observar y charlar con algunas personas sobre la Fundación. La primera vez que escuché sobre la historia de las *veinte casitas* fue cuando el área de Mejorando en Familia organizó el primer taller dirigido a padres de familia que recién se incorporaban a la Fundación. En este taller, se mostró un video de Fundación Amparo, donde se describía brevemente cómo surgieron los Centros de Desarrollo Comunitario (CDC). En el video se mostraba una línea del tiempo que iniciaba en 1979, año en el cual Manuel Espinosa Yglesias creó una institución de

beneficencia privada en memoria de su esposa Amparo Rugarcía de Espinosa. Las líneas de acción de la fundación eran brindar apoyos educativos, incentivos al deporte y a la investigación para temas de salud, la conservación de edificios, monumentos, etc. Posteriormente, en 1991, se creó el Museo Amparo, con el compromiso de conservar, investigar y divulgar el arte prehispánico, virreinal, moderno y contemporáneo de México. Finalmente, en 1998, nació el Proyecto Roberto Alonso Espinosa como una de las estrategias de Fundación Amparo para promover el desarrollo social de grupos en zonas marginadas.

En el video se informa que en el año de 1999, debido a las terribles tormentas en la Sierra Norte de Puebla, algunas familias quedaron damnificadas. Por ello, la Fundación aportó todos los elementos que permitiesen al patronato pro-construcción de la vivienda la construcción de casas para reubicar a las familias. Actualmente, estas casas son conocidas por los habitantes como “las veinte casitas” y flanquean el camino de terracería que lleva a la Fundación.

Las casitas están *juntitas* y se distinguen por ser de diferentes colores. Se encuentran a un costado de la Fundación, es decir, diez enfrente y las otras “a la vuelta”. Estas casitas tienen sala, cocina, un baño, dos cuartos y un pequeño patio trasero.

Figura 17. Fachada de una de las veinte casitas



En estas casitas viven familias muy diversas: madres educadoras, personal del CDC, pastores de ovejas, una familia que se dedica a atender una tiendita, una vecina que ofrece desayunos y comida corrida para el personal del CDC, etc. Dos de las casitas pertenecen a la Fundación. Una funciona como bodega y la otra se usa para hospedar a las personas que no viven en Zacatlán y que realizan el servicio social o las prácticas profesionales .

Durante el taller, algunos papás dijeron que no conocían la historia de las veinte casitas; otros, que ya habían escuchado la historia, pero nunca imaginaron que el CDC estuviera “tan bonito”, pues desde afuera la Fundación daba otra impresión. Algunos dijeron que consideraban que el CDC era una escuela de “difícil ingreso”, ya que tuvieron que esperar a

que hubiera “cupo” para poder inscribir a sus hijos. Otros papás dijeron que en años anteriores realizaron el proceso de inscripción y no fueron aceptados.

Los padres de familia afirmaron que les parecía muy bien el modelo y las instalaciones. Sin embargo, se quejaban de que la escuela era de difícil acceso, ya que las calles no estaban pavimentadas y en las mañanas había un caos vial ya que algunas familias descendían del transporte colectivo y caminaban y otras llegaban en autos, camionetas y motos.

Figura 18. Cotidianidad en Poxcuatzingo



“Isa”, quién es mamá y ha sido parte de la fundación desde hace unos años, me dijo que la Fundación ha dejado de ser considerada una “*Escuela para pobres*” como en sus inicios, y ahora es catalogada como una “*Escuela de hijos de madres educadoras*” hasta ser una “*Escuela de difícil ingreso*”, donde ya hacen fila para poder ingresar.

Cabe aclarar que, para que un niño o niña pueda ingresar a la Fundación, hay una serie de condiciones que se deben tomar en cuenta. Una de ellas es la situación de *vulnerabilidad* de los niños y las niñas, la cual va más allá del ámbito económico. De hecho se toman en cuenta las necesidades educativas, sociales y familiares.

Durante este taller, se destacó que los actores más importantes de la Fundación son los niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, se mencionó varias veces el término “corresponsabilidad”, incluyendo de este modo a los padres de familia desde distintas perspectivas. Una de ellas, es ofreciendo este tipo de espacios para comprender de mejor manera el modelo educativo. También, se organizan faenas, donde la familia tiene que asistir los fines de semana a realizar tareas para el cuidado y mejora del CDC, así como brindar un apoyo para cooperar con los alimentos del comedor y la asistencia en algunos otros eventos.

4.3 Visita al Ayuntamiento de Zacatlán

En septiembre, visité el Ayuntamiento de Zacatlán para recabar información sobre la Comunidad de Poxcuatzingo. Después de varias preguntas e intentos, me encontré con un empleado del Ayuntamiento. Su nombre era “Carlos”. Le expliqué los objetivos de mi investigación y él, al ser oriundo de Poxcuatzingo, me orientó y presentó a las personas que podían ayudarme a obtener los datos sobre esta comunidad. Me dio los mapas sobre la

comunidad de Poxcuatzingo para conocer los límites territoriales (ver Figura 19).

Poxcuatzingo se encuentra entre las colonias Jicolapa y Niños Héroes.

Figura 19. Límites territoriales de Poxcuatzingo



La secretaria me pidió ser discreta con los datos brindados y me permitió tomar algunas fotos para registrar la siguiente información:

La comunidad de Poxcuatzingo cuenta con dos preescolares: Angel Wenceslao Cabrera, con un total de 38 alumnos, y Fundación Amparo, con 143 estudiantes (74 hombres y 69 mujeres) de acuerdo con la información recabada por el Ayuntamiento en septiembre 2018. Por lo que, efectivamente me di cuenta de que el preescolar de la Unidad Poxcuatzingo registrado como escuela estatal perteneciente a la zona 903, es el que cuenta con el mayor número de alumnos de preescolar en la comunidad.

A continuación, presento datos de las comunidades aledañas: En la colonia Niños Héroes, se encuentra el preescolar Hermanos Serdán con un total de 98 alumnos; en Jicolapa, se encuentra el preescolar Julio Verne con 174 alumnos y por último en Jicolapa (ejido) se encuentra el Preescolar Carmen Serdán Alatriste con un total de 22 alumnos.

4.4 Hallazgos

Preescolar fue la primera área que pude conocer en profundidad durante mis primeras semanas en Zacatlán. Primero me presenté con la líder del proyecto de Preescolar, Conchita, y definimos los días en los que había disponibilidad para realizar las observaciones dentro de los ambientes y llevar a cabo las entrevistas con las educadoras.

Conchita, amablemente, programó en la primera semana de septiembre las observaciones en cuatro ambientes diferentes (nombradas aquí como “Casa de niños A, B, C y D”. Cabe aclarar que, a partir de este momento, los nombres de las Casas de niños, así como de las educadoras y los niños y las niñas serán cambiados para proteger su anonimato. Además, acordó las horas y los días en los que realizaría las entrevistas con las educadoras. En un principio, se agendaron ocho entrevistas, sin embargo, una ya no se pudo llevar a cabo debido a que la educadora no asistió durante algunos días por cuestiones de salud.

Durante este breve encuentro, Conchita me dijo que la hora de entrada para las observaciones sería las 9:00 am, puesto que el transporte escolar terminaba su recorrido a esa hora y yo encontraría a gran parte de los niños y las niñas del turno matutino en el ambiente. Quise saber cómo funcionaba el transporte escolar, así que Conchita me invitó a los recorridos matutinos para conocerlo un poco más de cerca. Acepté sin dudarle porque para conocer a

los niños y las niñas tenía que observar sus interacciones dentro de todos sus espacios cotidianos.

4.4.1 Recorridos matutinos

El primer lunes del mes de septiembre de 2018, me dirigí a la entrada de la Fundación para tomar el transporte escolar. Eran alrededor de las siete cincuenta de la mañana, el sol apenas se asomaba por las nubes y la neblina estaba muy baja. Me presenté con dos educadoras que se encontraban cerca de la entrada esperando el vehículo y me preguntaron qué ruta iba a tomar. En PRAE, hay dos transportes escolares. Uno, sigue una ruta que dura aproximadamente treinta minutos y se dirige al centro de Zacatlán; el otro sigue una ruta un poco más larga, pues realiza un primer viaje de treinta minutos en los cuales hace algunas paradas por Jicolapa, y un segundo viaje de la misma duración donde hay cinco paradas y pasa por el barrio de Ayehualulco. Entonces le respondí a las maestras que esperaba al camión que regresaba a la Fundación a las nueve de la mañana. Ellas respondieron que era el que pasaba por Jicolapa y por el Barrio de Ayehualulco y, a continuación, señalaron un autobús amarillo, grande similar a un transporte público el cual se encontraba junto a una camioneta pequeña tipo microbús de color blanco. Ambos vehículos se acercaron a la entrada, uno detrás del otro. Acto seguido, las educadoras y yo subimos al transporte, saludamos al conductor y comenzó la travesía.

Dentro del transporte ocupé un asiento justo detrás de las educadoras. Salimos de la Fundación y dimos vuelta a la derecha, justo por donde se ubicaba el letrero de “Bienvenidos a Poxcuatzingo”. Era un sendero empedrado y de terracería color terracota. Por la ventana se podía ver un bello paisaje natural. El aire era fresco.

Figura 20. Paisajes matutinos



Diez minutos después, el autobús se detuvo y realizamos la primera parada. Una de las educadoras se puso de pie y dio la bienvenida a “Jess”, una niña que se encontraba en la parada junto con su mamá. Le tendió la mano y recibió un pequeño morral con algunas frutas. Enseguida, anotó su nombre en una lista mientras que la otra educadora acompañó a Jess en el primer asiento del autobús y le colocó un cinturón de seguridad.

El conductor preguntó a las educadoras si podía avanzar y prosiguió el camino. Jess y su mamá se despidieron agitando su mano, mientras que las educadoras comenzaron a preguntar cómo se encontraba Jess y su familia. Poco tiempo después, realizamos otra parada y la dinámica fue la misma. Le pregunté a una de las educadoras si esa era la rutina habitual, pero me contestó que las dos educadoras realizaban el recorrido solo los lunes, ya que los papás

tenían que entregar el *apoyo* que se les pedía semanalmente, haciendo referencia a frutas, verduras o despensa para el comedor. Los demás días solo una educadora se encargaba de subir al transporte a los niños y las niñas y pasar lista.

Durante estos recorridos, observé que se hacían dos viajes. En el primero, se hacían tres paradas y subían aproximadamente veinticuatro niños. En el segundo se realizaban cinco paradas y el número de niños era menor. Hacer estos recorridos durante casi un mes, me dio la oportunidad de observar cómo se relacionaban e interactuaban los adultos con los niños. Cabe decir que mi presencia produjo algunos cambios de actitudes y acciones de las educadoras, los cuales describiré más adelante.

Por lo general, los niños y las niñas que subían al transporte escolar tenían una edad que iba de los tres a los seis años. Muchos se conocían porque asistían a la misma Casa de niños o porque eran hermanos, primos o vecinos. Otros cuantos eran de nuevo ingreso y fácilmente se identificaban porque subían al autobús un poco temerosos, o inclusive lloraban al dejar a sus padres en las paradas. Sin embargo, al pasar los días, los niños y las niñas se adaptaban y el temor y el llanto desaparecían.

Los niños y las niñas identificaban perfectamente el lugar y la acompañante que asignaría la educadora. Durante los primeros días de observación, rara vez un niño se sentaba solo. Los días en los que algún niño o niña no estaba en la parada o no respetara el límite de tiempo de espera para abordar el autobús, la educadora asignaba un nuevo lugar o compañero.

Figura 21. Dentro del transporte escolar



Como mencioné anteriormente, los niños y las niñas que tomaban el transporte escolar ya conocían a las educadoras, al conductor y reconocían a algunos de sus compañeros. Por lo que comúnmente antes de ingresar al autobús saludaban a la educadora y al conductor. Ya dentro del vehículo, saludaban a su compañero de asiento. Curiosamente, en raras ocasiones saludaban a los demás niños.

Durante mis primeros viajes, los niños notaron mi presencia. Algunos me observaban con expresión de asombro. Otros me miraban y sonreían y algunos se volteaban para interrogarme “¡Hola!, ¿Cómo te llamas?” Fueron las primeras preguntas que escuché. Al responderlas, surgieron otras nuevas: “¿Tienes hijos?” “Y tú mamá, ¿dónde está?” Poco a poco, fui respondiendo e inicié conversaciones con la mayoría.

Asimismo, la educadora cada vez interactuaba más conmigo. Si bien no entablábamos una conversación cuando los niños se encontraban en el autobús, en algunas ocasiones, si se encontraba un poco ocupada recibiendo despensas o a otros niños formados y listos para subir al transporte, me pedía ayuda para acompañarlos a sus lugares. Yo no reconocía el lugar de cada niño por lo que dejé que me guiaran. Luego preguntaba si necesitaban ayuda para abrochar sus cinturones o si podían hacerlo por sí mismos. Los niños de cinco y seis años regularmente lo hacían de manera autónoma. Los de tres y cuatro años asentían y me permitían hacerlo.

Con el paso del tiempo, la educadora comenzó a mostrar más flexibilidad respecto a la asignación de lugares. Esperaba que los niños y las niñas observaran los lugares y enseguida les preguntaba en dónde se sentarían. Asimismo, les preguntaba si podía abrochar sus cinturones y, al finalizar, verificaba con cada niño y niña si estaban bien sujetos para evitar un accidente. Yo solo intervenía cuando la educadora lo permitía o cuando observaba que a algún niño o niña se le dificultaba abrocharse el cinturón. El hecho de que la educadora escuchara con atención donde se querían sentar los niños y las niñas y respetara su decisión, reforzó la idea de Lansdown, según la cual afirma con apoyo e información adecuados, los niños pueden asumir la responsabilidad de muchas decisiones con un índice bajo de riesgo, incluso cuando son muy pequeños (2005, p. 21).

Figura 22. Diversión en el transporte



El ambiente que generaban los niños y las niñas durante el trayecto era muy agradable y cómodo. A veces, los niños se ponían de acuerdo y cantaban canciones infantiles. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, los niños parecían disfrutar el viaje, platicando con sus compañeros, sonriendo y admirando el paisaje a través de la ventana.

Durante las paradas asignadas, los niños y las niñas esperaban pacientemente en sus lugares. Al llegar a la Fundación, realizaban una rutina para bajar del camión, sin que la educadora diera instrucciones o indicaciones en voz alta. Los niños y las niñas aguardaban en sus lugares hasta que la educadora desabrochara los cinturones de todos. Luego se ponían de pie, hacían una fila y bajaban con mucho cuidado del transporte escolar. No olvidaban agradecer al conductor y a la educadora que los acompañó durante su trayecto. En ningún

momento escuché a la educadora hablar sobre las “reglas de convivencia en el autobús”, pero los niños y las niñas se encargaron de ponerme al tanto y compartirme las acciones que esperaban que yo respetara al igual que ellos.

Los niños no solo interactuaban con palabras, sino con miradas, gestos y, por supuesto, lenguaje corporal. Tal como afirma Lansdown, los niños y las niñas son los expertos en las cuestiones relacionadas con su propia vida, así mismo son comunicadores hábiles que emplean una variedad de lenguajes mediante los cuales logran formular sus opiniones y vivencias (2005, p.1) Por ejemplo, “Miroslava” es una niña de aproximadamente seis años. Era una de las primeras en abordar el transporte escolar. Al notar mi presencia, se sorprendió. No me saludó con palabras, sin embargo me ofreció una mirada alegre y con su sonrisa me dio los buenos días. Al cabo de un tiempo, Miroslava tomó la iniciativa. Me preguntó cómo me llamaba y me dijo que ella ya era de tercero. Se describió a sí misma como “una niña grande”, y por ello debía cuidar a los “chiquitos”. Durante los viajes, Miroslava acompañó a “July” quien era menor que ella y la protegía. Si bien la educadora se encargaba de abrochar su cinturón, Miroslava saludaba a su compañera y verificaba que el cinturón estuviera bien puesto.

Algunas de las actitudes de cuidado y protección que observé en algunos niños reflejan una de las situaciones que destaca Lansdown (2005, p.1), donde los adultos ven a los niños y las niñas como beneficiarios pasivos de su cuidado y protección, a diferencia del papel protagónico que desempeñan los niños en su propia vida.

Durante algunos de los trayectos, los niños y las niñas platicaban entre ellos. Lo hacían mirándose atentamente y prestando atención a cada detalle y noté la impresionante habilidad

de los niños para escuchar. Los adultos a veces apresuramos las historias, realizamos preguntas que nos den una respuesta inmediata, rápida y breve:

Cuando se habla del derecho a participar, no existe una edad mínima que se pueda considerar o imponer como límite inferior al ejercicio de tal derecho. Por tanto, es un derecho que se refiere a todo niño que tenga una opinión respecto a un asunto que le concierne, e incluso los bebés y niños muy pequeños son capaces no sólo de tener opiniones, sino también de manifestarlas, aunque las formas de expresión forzosamente han de cambiar a medida que el niño crezca. (Lansdown, 2005, p.1)

“Maya” tenía aproximadamente tres años y era de nuevo ingreso. Durante los primeros días, lloraba al dejar a su mamá en la parada del autobús. Su mamá, la miraba a través de la ventana y trataba de tranquilizarla con algunos gestos, pero eso no lograba calmar a Maya. Los demás niños y niñas le decían cosas como “todo estará bien”, “solo será un ratito”, “ya no llores”. La educadora platicaba con ella y cuando se tranquilizaba, la sentaba junto a “Melissa”, quien era más grande que ella. Melissa, al escuchar el sollozo de su compañera, intentaba abrazarla para consolarla. Sin embargo, Maya rechazaba el abrazo y Melissa se decía a sí misma: “pobrecita”, “es que está chiquita” y respetaba la decisión de su compañera.

Los recorridos matutinos, me permitieron observar la importancia de la participación infantil en los espacios cotidianos. En estos espacios los niños tienen la oportunidad de ser realmente escuchados. No es necesario observar actividades extraordinarias, que solo se llegan a dar en algunas ocasiones, sino aprender a mirar todas las situaciones. En ellas podemos encontrar oportunidades que pueden cambiar la manera en la que nos relacionamos con ellos. En palabras de Lansdown, “se pretende que los niños sean capaces de expresar sus opiniones, es

indispensable que los adultos creen las oportunidades para que este ocurra” (2005, p. 2-3).

4.4.2 Hora del juego

Otro de los momentos más significativos que pude presenciar durante el trabajo de campo con los niños de Preescolar fue la “Hora del Juego”, la cual en otros contextos se conoce como “receso” o “recreo”.

Esta área se identifica fácilmente ya que se encuentra a mano izquierda de la entrada de la Fundación. Tiene áreas verdes demarcadas por unos barrotes rosas. En las áreas hay diversos juegos como resbaladillas, arenero, rueda y columpios. En este espacio, observé, interactué y jugué con los niños y las niñas y aprendí de ellos durante cuatro semanas.

Figura 23. Área de juegos de Preescolar



Todos los días, alrededor de las once de la mañana me presentaba en el área de Preescolar para integrarme a la hora del Juego. Para acceder a esta área, tenía que ingresar por la entrada principal de Preescolar, la cual se encontraba a un lado de los juegos. La fachada era azul rey y, regularmente, me encontraba con alguna educadora que me permitía el acceso. Sin embargo, cuando no encontraba a nadie en la entrada, se me permitía acceder siempre y cuando me asegurara de dejar la puerta bien cerrada con un seguro ubicado en la parte superior de la puerta.

Las educadoras de Comunidad Infantil y Casa de niños compartían este espacio, así que era común ver a niños de menor edad conviviendo con niños mayores. No todos los niños tenían el mismo horario. Las educadoras organizaban la Hora del Juego en dos momentos. Por ejemplo, durante la primera media hora, salía Casa de Niños A, B y C junto con algunos ambientes de Comunidad Infantil, y la siguiente media hora correspondía a Casa de Niños D, E, y F y los ambientes restantes de Comunidad Infantil. También noté que, para ingresar a este espacio, las educadoras daban la indicación de formarse en filas. A continuación, abrían un pequeño seguro en los barrotes rosas y los niños y las niñas corrían hacia las áreas verdes. Durante estas horas de juego, interactué con los niños participando en sus juegos. A continuación, describo las aportaciones más significativas en materia de participación infantil que pude observar en este espacio.

El lenguaje ha sido un factor clave, para entender la mirada de los niños y las niñas respecto a su relación con los adultos. Ejemplo de ello, es el caso de “Dany”. Ella era una niña de nuevo ingreso. La conocí por los recorridos matutinos en el transporte escolar. Dany, al verme nuevamente en otro espacio, comenzó a saludarme desde lejos, agitando su mano.

Se acercó y me brindó una mirada y una sonrisa. No recordaba mi nombre y comenzó a llamarme “Grandota”. Segundos más tarde, me preguntó “Grandota, ¿cómo te llamas?” Y respondí, “Lili, me llamo Lili”.

En la hora del juego los niños y las niñas demostraban curiosidad e interés por la persona nueva que se estaba integrando en sus espacios. Frecuentemente, los niños y las niñas, al notar mi presencia, me hacían preguntas acerca de mis gustos, preferencias y, sobre todo, de mi familia. Dos de las preguntas más frecuentes eran, ¿Dónde está tu mamá? y ¿Tienes hijos? Curiosamente, la mayoría me hablaba de “tu”. Los niños de menor edad me llamaban por mi nombre, me veían como su compañera, me tomaban de la mano para hacer recorridos por los juegos y las instalaciones. Los niños y las niñas de mayor edad, frecuentemente, se dirigían a mí como una persona grande. Algunos me decían “señora”; otros, “maestra”, haciendo alusión a que yo era educadora. La mayoría de los niños no llamaban “maestra” ni “educadora” a sus guías Montessori, más bien las llamaban por su nombre.

“Yani” era una niña de nuevo ingreso que tenía aproximadamente tres años. Reconocía a su educadora y constantemente la llamaba “maestra”. La educadora “Dianita” pacientemente le decía: “No soy maestra. Mi nombre es Dianita”. Yani trataba de llamarla por su nombre, sin embargo, se le olvidaba y volvía a llamarla maestra. Cuando esto sucedía, Yani inmediatamente cubría su boca y abría sus ojos, esperando una respuesta de la educadora. Esta situación, llegó a repetirse con otras educadoras y noté que ponían énfasis en que se les llamara por su nombre, debido a la metodología Montessori. Para los niños y las niñas de nuevo ingreso resultaba difícil interactuar con ellas de “tú a tú”.

Los anteriores son ejemplos de la relación de algunos niños con los adultos. Sin embargo, la edad de los niños y las niñas no determina la manera en la que se relacionarán con los adultos. Es decir, podría pensarse que los niños mayores distinguen con mayor facilidad las diferencias entre ambos grupos etarios, pero las formas de relacionarse dependen en gran parte de las experiencias vitales que han desarrollado en sus contextos familiares, sociales y escolares.

Las formas de comunicación niño-niño y niño-adulto pueden evidenciar las relaciones de poder entre ambos grupos. Estas formas pueden revelar actitudes adultocentristas que están arraigadas en niños y adultos y que son tan habituales que difícilmente se las puede identificar en la vida cotidiana. De este modo, las *relaciones de poder entre niños y adultos* se establecen basadas en los roles sociales que hemos aprendido a desempeñar a lo largo de nuestras vidas.

Que los adultos hablen sobre temas relacionados con la infancia, al contrario de lo que se podría pensar, no resta protagonismo a los niños. Dicho de otro modo, los adultos tenemos grandes responsabilidades con los niños y las niñas, ya que nuestras acciones y actitudes resultan fundamentales para su desarrollo. Lansdown (2005) plantea que los niños desarrollan las habilidades y competencias necesarias para participar desde que nacen. Sin embargo, “es la receptividad y el respeto demostrado por los adultos que se ocupan de su cuidado y el entorno que los rodea lo que puede incrementar y apoyar el desarrollo de estas facultades y características personales” (p.2)

Algunas de las educadoras observaban a los niños y los “cuidaban”, mientras que otras interactuaban con ellos. La educadora Dianita preguntó: “¿A qué van a jugar?” Los niños en coro respondieron: “¡A las cazuelitas, a las cazuelitas!” Unos segundos después, los niños

comenzaron a gritar: “¡Yo quiero ser comida!” Y a preguntar: “¿Qué voy a ser?” La intervención de la educadora facilitó la organización del juego, pues señaló a una niña y le dijo: “Tú vas a ser el espagueti, tú y tú van a ser sopa de fideos, Katy, será los frijolitos.” En ese momento, “Katy” dijo: “¡No!” con cara de disgusto, a lo que la educadora respondió: “¿No quieres ser los frijolitos? Bueno, entonces serás las tortillas.” Katy, sonrió y la educadora prosiguió: “¿Y ahora quién va a comprar?” “Yo soy la compradora” gritó “Naye” y la educadora Dianita se dirigió a “Daniel” quien también se encontraba jugando: “Dile, toc, toc, ¿quién es?” Naye respondió: “La compradora”. Daniel continuó el juego diciendo: ¿Que necesita?” A lo que Naye contestó: “Sopa de fideos”. Daniel respondió: “¡Sí, sí hay. Son cinco pesos”. Naye extendió la mano y la chocó con Daniel cinco veces, simulando que pagaba cinco pesos y Katy se levantó y corrió muy emocionada, ya que ella era la sopa de fideos en el juego. Desde lejos, se escuchaba que la educadora le decía a Katy: “¡Córrele, escápate!”

Mientras los niños corrían, me acerqué a la educadora “Dianita” quien estaba sentada esperando a que llegaran los niños nuevamente para jugar con ellos. Amablemente me explicó que las educadoras se organizaban por semana y asignaban “áreas” para cada una; por ejemplo, una se ubicaba en la entrada del área de juegos, otra en juegos organizados, etc. Cabe destacar que hacían dos tipos de juegos: el organizado y el libre. En el primero, la educadora se encargaba de organizar a los niños y proponerles de tres a cinco juegos. Regularmente, en este tipo de juego los niños aceptaban las alternativas propuestas por las educadoras. Como su nombre lo indica, en este tipo de juego, la educadora se encargaba de organizar y dirigir, aunque era totalmente válido que los niños y las niñas rechazaran las propuestas y decidieran jugar otra cosa.

El segundo tipo era el “juego libre”. Aquí los niños y las niñas se encargaban de elegir qué jugar, con quién y cómo hacerlo, dejando claras las reglas del juego. Los niños se organizaban en grupos de más de cinco integrantes e incluían juegos como: las cazuelitas, los listones, lobo lobito, las adivinanzas, la resbaladilla, subirse a la rueda de colores (los niños, la llamaban “la rueda de San Miguel”), los columpios, entre otros.

Ese mismo día, escuché a una de las educadoras decir: “Casa A, es hora de regresar al ambiente”. A continuación, los niños hicieron una fila esperando a que las educadoras abrieran el seguro de la puerta y me preguntaron si no me iba a formar junto con ellos. Les respondí que me quedaría un rato más. Un poco extrañados se despidieron agitando sus manos y diciendo “¡adiós, adiós! Posteriormente, llegaron otros grupos de niños y niñas de las casas faltantes y algunos se acercaron a mí.

“Nico” me vio desde lejos, me saludó y me tomó inmediatamente de la mano y comenzó a darme un recorrido por el área de los juegos, a continuación se unieron más niños y de pronto, escuché cinco o seis voces al mismo tiempo diciendo “yo me puedo subir a este columpio, mira”; “mira, como me echo en la resbaladilla”; “mira, una gallina como la que tiene mi tía Alicia”; “mira un caballo”, etc. Nico, respondió a algunos de sus compañeros “cuidado porque ahí hay una pequeñina”. Después, me tomó de la mano, me dio un tirón, me invitó a sentarme en el pasto con él y me preguntó ¿hacemos un fogato? Yo, le pregunté ¿qué era eso? y él me respondió “Es eso, lo que calienta la comida. ¿Quieres jugar?”

Acepté unirme al juego, y otro niño que no había visto anteriormente se acercó y nos preguntó “¿qué están haciendo?” Nico respondió “Un fogato. Yo voy a poner una piedra de mentiritas y luego vamos a calentar la comida.” “Cuidado Fany, no te vayas a quemar”, dijo Nico,

mientras que varios niños y niñas nos rodeaban. Todos estaban atentos a los detalles. Comenzaron a acercarse más y más. Me tocaban el hombro y me preguntaban ¿puedo jugar? Algunas niñas comenzaron a discutir por el juego. En ese momento, varios niños pensaron que estaba dirigiendo el juego e intentaron tomarme de la mano al mismo tiempo y me jalaban para que fuéramos a otros juegos. Finalmente, al ver que ya había aproximadamente diez niños rodeándonos, Nico, se fue corriendo, abandonando el juego.

Durante este mes, pude notar que los niños de preescolar eran muy cariñosos. Me tomaban de las manos, me cubrían los ojos para que tratara de adivinar quienes eran. Me hacían muchas preguntas sobre cómo iba vestida, sobre mis juegos favoritos y, casi siempre, me preguntaban si podía “dejarlos” jugar conmigo. En un principio, ellos me asignaron el rol que tenían las educadoras en el juego dirigido, pues me preguntaban ¿A qué quieres jugar? y esperaban mi respuesta para poder iniciar algún juego. Sin embargo, al no dar indicaciones, poco a poco los niños me integraron en su juego y comenzaron a organizarse y a compartir el liderazgo entre ellos. Tal como afirma Lansdown (2005)

Respetar el derecho de los niños pequeños a ser escuchados requiere una cierta preparación; se debe forjar un espacio apropiado para que reciban debida atención cuando expresan sus puntos de vista según las modalidades más compatibles con su temperamento: la música, el movimiento, la danza, la narración de cuentos, el juego de roles, el dibujo, la pintura y la fotografía, además del método más convencional del diálogo. Para ello hacen falta una buena dosis de tiempo, adultos dispuestos a escuchar y un entorno en el cual los niños se sientan seguros y cómodos. (p.3)

Figura 24. El arenero



4.4.3 Hora del juego en primaria

Figura 25. Área de juegos de primaria



La hora del juego en Preescolar me permitió observar elementos de gran interés para la investigación, por lo que busqué el acceso a este espacio en primaria. Debido a los tiempos de observación que me asignó Jorge, líder de programa de primaria, pude realizar el trabajo de campo en este espacio durante dos semanas como parte de las rutinas de trabajo diarias de los Talleres 1 A, 1 B, 1 C, 2 A y 2 B.

Al igual que en preescolar, la “hora del juego” se divide en dos momentos. En el primero, lo comparten los niños de Taller 1, y en el segundo los de Taller 2. El primer taller está conformado por niños y niñas de 6 a 8 años y el taller 2 lo integran niños y niñas de 9 a 12 años aproximadamente. Para propósitos de esta investigación, los talleres serán nombrados Taller de niños V, W, X, Y y Z. A continuación, describo los elementos más significativos que pude observar.

La hora de juego se desarrolla en un espacio más grande que el espacio que usa Preescolar y no tiene “barrotes” o puertas con seguro para ingresar a las áreas verdes. Si bien hay juegos como la rueda, resbaladillas y columpios, se integran otros como el sube y baja, pasamanos, red de voleibol, cancha de concreto con canastas y porterías. Además, a pesar de que las educadoras compartían los espacios, casi siempre se ubicaban en un área independiente un poco alejadas entre sí. Esto permite que los niños y las niñas jueguen más con sus compañeros de ambiente que con los de otros talleres.

Pude percatarme de cuatro procesos salientes. Primero, en primaria había educadoras y educadores. Todos se involucraban como participantes más que como organizadores de los juegos de los niños y las niñas, aunque también había juegos organizados y juegos libres, como en Preescolar. Los niños y las niñas de primaria, se organizaban más rápido que en Preescolar, sin la necesidad de que hubiera una educadora o educador apoyándolos o interviniendo en las reglas de los juegos.

El segundo proceso tiene que ver con la variedad de juegos de los niños y las niñas. Si bien algunos de ellos preferían jugar al lobo, lobito o los listones, como lo hacían en preescolar, también jugaban “Doña Blanca”, atrapados, eres, congelados y otros juegos que

ellos mismos habían inventado, como “el árbol de los deseos”. Según “Nidia”, de seis años, el juego consistía en acercarse a un arbusto, cerrar los ojos, pedir con mucho fervor un deseo y, a continuación, simular que abrían un cofre del tesoro para depositarlos y enterrarlos ahí.

El tercer proceso se refiere a las preferencias de los niños y las niñas al momento de elegir a los compañeros con los que pasarían su hora del juego. Regularmente, las niñas de Taller 2 jugaban voleibol con sus compañeras y los niños preferían jugar fútbol con sus compañeros. El juego donde se encontraban menos segregados en cuestión de género era básquetbol. Cabe destacar que esto se acentuaba conforme era mayor la edad de los niños y las niñas.

El cuarto proceso hace referencia al lugar y la duración de la hora del juego. La duración variaba por dos motivos: 1) las inclemencias del clima, pues en Zacatlán frecuentemente llueve mucho o hiela durante otoño e invierno. En estos casos, las educadoras y educadores deciden que la hora del juego se lleve a cabo bajo techo. 2) La posible reducción de la duración de los juegos. Cuando los niños no respetan los límites o las normas de convivencia en determinados momentos, entonces las educadoras y educadores deciden reducir el tiempo de juego.

Haciendo un breve paréntesis, debemos recordar que el método Montessori no utiliza medidas punitivas, sino consecuencias lógicas. Por lo que la reducción del tiempo de duración podría interpretarse como un castigo. Sin embargo, esto varía de acuerdo con el contexto en el que se desarrolle la situación. A continuación, ejemplificaré una de las situaciones que pude observar durante el trabajo de campo con el “Taller de niños Z”.

Los niños y las niñas de este Taller tenían la hora del comedor antes de la hora del juego. Por lo que las educadoras entraron al comedor con los niños y las niñas. Se sentaron siguiendo el orden establecido por las educadoras y comenzaron a comer. Sin embargo, al menos tres niños no siguieron las normas de convivencia que generalmente se respetan en este momento. Dentro del comedor, una de las reglas más importantes es entrar y salir del comedor en las horas asignadas. Solo en casos excepcionales o de emergencia se permite que un niño o una niña salga del comedor. Si esto ocurre, siempre debe estar acompañado/a por una educadora. Por esta razón, a pesar del comportamiento de los tres niños, las educadoras no pudieron omitir, pausar o cancelar este momento, pues ellos debían permanecer en este espacio hasta que terminara su hora asignada. Así que las educadoras tuvieron que esperar a aplicar la “consecuencia” en un momento posterior a la hora del comedor.

En este caso, los niños observaron que sus compañeros no siguieron las indicaciones, seguían sin probar los alimentos y se encontraban hablando en voz alta a pesar de que en repetidas ocasiones las educadoras se dirigieron a los niños y los invitaron a seguir las normas de convivencia. Sin embargo, al observar que las educadoras al término de la hora del comedor, en vez de dirigirse al área de juegos, los encaminaron al ambiente, los niños comenzaron a murmurar. Pasados unos minutos, las educadoras en el ambiente explicaron que “debido a su mal comportamiento” ellas elegirían quienes de los niños o niñas podrían salir algunos minutos a la hora del juego, siempre y cuando se encontraran “sentaditos y en silencio”. Reflexionando acerca de esta situación la “consecuencia” en realidad fue un castigo al implementarse como medida punitiva para todos los niños. Estos minutos fueron eternos para algunos de los niños y comenzaron a ponerse muy ansiosos. Movían en sus lugares sus piernas y brazos con gran rapidez y al observar cómo las educadoras nombraban a sus

compañeros para salir, el resto comentó frases como “¡Qué injusto!, “Nunca vamos a salir”, “Yo estaba callado”, “Yo no hice nada” Y otros cuantos incluso culpaban y señalaban a sus compañeros como los responsables de tal “consecuencia”.

Figura 26. Silencio



4.4.4 Eventos del CDC

“Corresponsabilidad” es una de las palabras más escuchadas durante mi trabajo de campo. Las educadoras y el personal de otras áreas generalmente usan este término para hablar sobre la responsabilidad compartida que tienen los beneficiarios de la Fundación. También, está casi siempre se dirige a los padres de familia. Haciendo un recuento de las líneas estratégicas de PRAE, existen tres principalmente: educación, salud y entorno. En estas tres se puede

observar con precisión el eje transversal de la participación y la corresponsabilidad comunitaria.

A medida que fui conociendo las diversas áreas y actividades de la Fundación, pude notar que se trata de involucrar a los padres de familia de diversas formas. Un ejemplo son los talleres del programa Mejorando en Familia. Gracias a estos talleres, durante los procesos formativos dirigidos a las mamás, papás y cuidadores de los niños y las niñas de la Fundación, se recalca la relevancia que tienen sus acciones en la vida de sus hijos e hijas, así como en la vida comunitaria. Por ello, se les invita regularmente a participar en los eventos que se llevan a cabo durante todo el ciclo escolar. En algunas entrevistas, las educadoras de Preescolar dicen que con frecuencia los líderes de los programas se ponen de acuerdo entre sí para más tarde organizarlos con las Casas y los Talleres de niños, así como con las educadoras y educadores. De este modo, al tener la claridad y organización del evento, se lo comunican a los padres de familia esperando el apoyo y colaboración para poner en marcha las actividades.

En el caso concreto del festival del mes de septiembre, preescolar decidió realizar la remembranza o reseña de la Independencia de México y primaria llevó a cabo la ceremonia cívica. Cabe destacar que en el caso de Preescolar no participaron en la representación todas las casas de niños. Sin embargo, todos asistieron al evento como observadores junto con primaria. Minutos más tarde, todos los niños y las niñas junto con los educadores y demás personal del CDC convivieron en las áreas verdes junto al comedor y comieron. Parecía un “picnic”. “Amelia”, educadora de Casa de Niños B, me comentó que una de las mamás de sus alumnos de preescolar, al escuchar que su hijo celebraría este evento en la escuela de manera voluntaria, se ofreció para servir y repartir los platillos. Las otras mamás se organizaron y participaron llevando los alimentos.

La educadora Bety me comentó que, además de este festival, durante todo el año se llevan a cabo otro tipo de celebraciones a las que asisten y se involucran los padres de familia y la comunidad. En noviembre, se celebra el Festival de Día de Muertos. Pude observar esta celebración, llamada “Miquiztli Fest”, y simplemente fue alucinante. Las educadoras invitaron a los niños a asistir junto con sus familias, de manera voluntaria, al desfile y pude reconocer a varios ellos. Estaban felices, aventando dulces y pintados de calaveras, catrinas, monstruos y otros personajes alusivos al día de muertos. Los padres de familia también iban disfrazados y muchos de ellos iban conduciendo los vehículos que formaban parte del desfile. Cabe destacar que el desfile no fue la única forma de participación promovida por la Fundación. Los niños de primaria pintaron unos lienzos durante sus clases de arte y participaron en una exposición que se llevó a cabo en el Ayuntamiento de Zacatlán. Además, otras instituciones también se unieron a la exposición y la gente que visitaba el Centro pudo conocer y admirar las obras de los niños y las niñas.

Los adolescentes del programa Rehilete participaron realizando una catrina de gran tamaño en el CDC. Además, colocaron ofrendas y todas las áreas del CDC colaboraron para hacer esta fiesta en grande. Finalmente, algunos adolescentes del programa rehilete participaron en el concurso de disfraces que organizó el Ayuntamiento y en las calles podías encontrarte a muchas caras conocidas, niños, niñas, padres de familia, educadoras, líderes de programas, chicos de servicio social y voluntariado de la Fundación con una gran sonrisa y emoción.

Por otro lado, durante diciembre se llevan a cabo las pastorelas y posadas. En marzo, se celebra el día de la familia. Ese día se hacen tómbolas, rifas y una serie de actividades y talleres *para disfrutar de los momentos con los hijos*. Bety también destacó que a veces esto

no resulta tan sencillo, pues algunos de los padres de familia trabajan y no pueden asistir a estos eventos.

Además de estos eventos, PRAE también proponía otras formas de colaboración para los padres de familia. Entre ellas estaba la entrega mensual y semanal de despensa. De acuerdo con cada Casa o Taller de Niños, se pedía a los padres de familia entregar en el transporte escolar o en la entrada de los ambientes una pequeña lista de despensa o de frutas que servirían para elaborar el menú semanal que ofrecía el comedor. Por ejemplo, para Preescolar, podían pedir tres guayabas o dos manzanas y en primaria un litro de aceite o medio kilo de azúcar. De este modo, PRAE invitaba a los padres y madres de familia a involucrarse en distintas áreas, en este caso la de la salud mediante la nutrición de los niños y las niñas.

Otro punto a destacar son las faenas, donde las educadoras asignaban por lista o de acuerdo con los horarios y disponibilidad de los padres de familia, los días en los cuales la familia completa tenía que apoyar en la Fundación. Por lo general, las faenas se hacían los fines de semana. A veces, se les pedía asistir unas horas del sábado para cortar el pasto, limpiar las paredes u otras actividades que ayudaran al mantenimiento de las instalaciones de la Fundación. En estos momentos, solo pude observar en una ocasión que los padres de familia les decían a sus hijos que jugaran mientras ellos realizaban las actividades. Sin embargo, la intención de PRAE era que, además de aportar en este sentido de la “corresponsabilidad”, la familia compartiera estos momentos y promoviera, de cierto modo, la convivencia entre ellos, generando un impacto positivo en la Fundación como un espacio comunitario.

Por otro lado, durante mi estada en Zacatlán, Israel me compartió la agenda de eventos y era aún más larga de lo que me había imaginado. También en septiembre se llevó a cabo la “Feria del Adolescente”, donde también se incluyeron a escuelas que no pertenecían a la Fundación, por lo que asistieron niños, niñas y adolescentes pertenecientes a los grados de primarias altas (cuarto, quinto y sexto) y secundarias de Zacatlán.

Durante este evento, los educadores se organizaron de tal manera que algunos coordinaban talleres, otros dirigían grupos de adolescentes y otros integraron a los niños de Taller de niños 2 a las actividades, que eran muy diversas y relacionaban distintos ejes de la salud, como la alimentación y educación sexual con la educación, el arte, la música, entre otros.

Figura 27. Feria del adolescente en PRAE



Además de estos eventos, también se hacían con frecuencia las “Ferias de medicina alternativa” donde la Fundación abría sus puertas a la comunidad y se ofrecían servicios relacionados con la salud. Algunos padres y madres de familia participaban vendiendo productos o comida.

También se programaron eventos fuera del CDC como la visita de los niños y las niñas de primaria al Museo Amparo, al igual que un festival en el centro de Zacatlán alusivo al día de la Inclusión, entre otros. Asimismo, realizó varias colaboraciones con el Ayuntamiento de Zacatlán, otras instituciones y gente de la comunidad de Poxcuatzingo como de otras colonias aledañas. Sin duda, la Fundación continuamente colabora con otros agentes y frecuentemente invita a las personas que no son beneficiarias para conocer el CDC.

Figura 28. Jugando y aprendiendo



4.4.5 Otros programas

Otro de los programas que más llamó mi atención durante mi estadía fue el de promotores culturales. Este programa no estaba contemplado en el trabajo de campo. No obstante, Israel me invitó a participar como oyente inicialmente y después activamente en las sesiones sabatinas, las cuales se llevaron a cabo durante ocho semanas con una duración de aproximadamente dos horas cada sesión.

Vicky, coordinadora del área de Trabajo Social, solía organizar estas sesiones. El objetivo era formar a jóvenes, en su mayoría universitarios, para realizar proyectos sociales que impactaran positivamente en la comunidad. Estos jóvenes eran becarios de la Fundación, pues recibían un estímulo monetario que les permitía mejorar su situación socioeconómica.

Durante una de las sesiones, Israel presentó los cambios y modificaciones que se harían en este programa. Dijo que la eliminación del área de Participación le parecía un gran acierto, puesto que la Fundación debía promover los procesos participativos desde todos las áreas y ejes. La existencia de un área encargada de la participación se podía interpretar como una visión fragmentada o una concepción segmentada. La observación de Israel pone de relieve que la Fundación tiene claro el sentido de la participación.

Por otro lado, me llamó la atención el proceso de formación de los jóvenes para diseñar proyectos de intervención dirigidos a la comunidad. Durante las sesiones pude notar que algunos de los jóvenes estaban muy animados y que tenían muchas ideas. En cambio, otros no sabían qué decir. Esto me pareció relevante porque justamente la participación infantil genera el diálogo, el intercambio de ideas, invita a los niños y las niñas a cambiar su entorno y les da la voz y la escucha que se merecen. Sin embargo ¿qué pasa cuando nunca

hemos sido escuchados? ¿Cómo logramos recuperar esa voz que ha estado callada durante mucho tiempo?

Los minutos pasaban y finalmente comenzaron a escucharse más voces, solo que esta vez todas hablaban al mismo tiempo y no se lograba escuchar claramente las ideas de cada uno. Una joven, Brenda, tomó la iniciativa y comenzó a dar la palabra. Los demás compañeros, al inicio no la escucharon, sin embargo, fue alzando cada vez la voz un poco más hasta que logró que todos escucharan a los compañeros con atención.

Pude notar que los niños de primaria no requerían demasiado tiempo para escucharse entre ellos. Se organizaban con mucha facilidad en comparación con los jóvenes. Lansdown (2005) plantea que:

Las democracias saludables se basan en el hecho de que los ciudadanos creen que pueden influir en los acontecimientos y provocar cambios. No obstante, la realidad demuestra que demasiados jóvenes sienten desconfianza frente a las poderosas instituciones políticas e impotencia cuando se trata de influir en ellas. (p. 28)

Mi objetivo no es comparar a los niños y las niñas con los jóvenes universitarios, sino más bien enfatizar la idea de Lansdown donde cita a Hart (1997) y establece la importancia de la participación infantil desde la edad más temprana:

En el mundo de la política manejada por adultos, es sumamente fácil tratar las experiencias y opiniones de los niños (sobre todo las de los más pequeños) como si fueran triviales, desinformadas e irrelevantes. Sin embargo, los niños pequeños son un recurso clave a la hora de crear un entorno acogedor para la infancia, que refleje sus necesidades e intereses y que garantice su seguridad. Además, es importante estimular a los niños cuanto antes, desde

la edad más temprana, a reconocer que tienen responsabilidades compartidas y la capacidad y las habilidades necesarias para contribuir a la creación de ambientes sostenibles (p.28)

Figura 29. Promotores culturales en acción



CAPITULO V. RESULTADOS SOBRE LOS PARÁMETROS DE PARTICIPACIÓN INFANTIL EN PRAE

Anteriormente, expuse brevemente algunos de los hallazgos del trabajo de campo. Estos, sin duda fueron de gran relevancia y me permitieron comprender algunos aspectos relacionados con la infancia. Por otro lado, en este capítulo presento el análisis de dos elementos muy valiosos: las observaciones dentro de los ambientes y las entrevistas semiestructuradas. . La primera semana de septiembre de 2018, me dirigí a Preescolar. Rápidamente pude ubicar la entrada de esta sección porque había una educadora recibiendo a los niños. Los papás, formados, acompañaban a los niños y las niñas y los tomaban de la mano. Me formé detrás de ellos y cuando fue mi turno me presenté con la educadora de la entrada. Me recibió amablemente y me permitió pasar. Lo primero que observé fueron niños dos a cinco años colgando sus morrales, abrigos y suéteres en percheros afuera de los ambientes.

En la puerta de cada ambiente estaba un cartel que señalaba la Casa correspondiente. Me dispuse a pasar a Casa de Niños “A”. Me presenté con la educadora que estaba en la entrada. Sonrió, me invitó a pasar, tomó una silla pequeña en la que apenas cabía y la colocó en un área del ambiente. Había alrededor de veinte niños. El ambiente era color naranja claro, muy espacioso y luminoso. Tenía cinco ventanas y una puerta. Los niños estaban concentrados en sus actividades. Algunos me miraron inmediatamente y solo moví mi mano para saludarlos y sonreí.

Sonaba música clásica en un volumen bajo. Los niños y las niñas estaban muy serenos y concentrados. Yo trataba de observar cada detalle. Detrás de mi sonrisa había mucha curiosidad. Quería interactuar y hablar con cada niño que me observaba y, al mismo tiempo,

prestaba atención al lenguaje corporal de los niños y las educadoras. Estaba a punto de descubrir las diversas formas de participación infantil que existían en el Centro de Desarrollo Comunitario PRAE.

Dos semanas después de las observaciones en Casa de Niños, asistí nuevamente a Preescolar para realizar ocho entrevistas semiestructuradas programadas por Conchita, la líder del programa de Preescolar. Siete de las hice en los días establecidos. La octava no se pudo realizar porque una de las educadoras faltó algunos días por problemas de salud.

Hice las entrevistas en dos horarios, a la 1:15 pm y a las 3:00 pm, porque eran las horas en las que las educadoras terminaban sus actividades laborales relacionadas con los niños y las niñas. La mayoría de las entrevistas se realizaron en los ambientes disponibles y “vacíos”; es decir, únicamente nos encontrábamos la educadora y yo. Dos de las entrevistas, las hice fuera de los ambientes, por lo que hubo algunas interrupciones por parte del personal de limpieza, educadoras y algunos de los niños o niñas que aún no se habían ido con sus papás o mamás.

Las educadoras fueron muy amables y, en la medida que avanzaba la entrevista se sintieron más cómodas y confiadas. Al hablar de los niños y las niñas sonreían y se notaba que realmente disfrutaban su trabajo y el acercamiento con los niños y las niñas.

Durante las observaciones en los ambientes me involucré y fui testigo de cómo se vive la participación infantil desde los diversos programas educativos que oferta PRAE. Las entrevistas me permitieron interactuar con las educadoras y educadores y conocer con más detalle sus prácticas educativas y su concepción de la infancia. Por ejemplo, en el Centro se considera a los niños, niñas y jóvenes como sujetos activos, pero las educadoras amplían este concepto:

“Un niño es admirable, sorprendente. Es una persona, no es una maquinita. Es un milagro, súper inteligentes, por donde los quieras ver. Son como una esponja que lo que tú le des ahorita se le va a quedar grabado para siempre. Debemos estar muy al pendiente de qué es lo que les ofrecemos, porque son como una hojita en blanco.” (Anahí, 2018)

Por su parte, según Alex, “la mejor etapa es la infancia. Es la mejor oportunidad que tenemos para ser felices [...]. Como adultos, hemos perdido como esa capacidad de asombro, tenemos mucho temor al qué dirán, a ser juzgados. Entonces lo hacemos con más cautela. Los niños son súper espontáneos, no les interesa quién los esté viendo, no les interesa lo que digan de ellos. Ellos lo hacen. Hay algunos niños que son más tímidos, pero la mayoría son tan naturales... y los adultos tan reservados, tan rutinarios, tan aburridos, tan cuadrados en nuestras actividades. Los niños no tienen preocupaciones. Son muy bendecidos.” (2018)

Abril considera que el niño es un “explorador por naturaleza [...] que tiene la necesidad de jugar”. Del mismo modo, Amelia asocia a los niños y las niñas con palabras como: ternura, inteligencia, amor, saberes y sabiduría. Además, expresa que, gracias a ellos, tenemos alegría y paz, pues considera que la felicidad de la gran mayoría de los hogares son los niños. Finalmente, puntualiza que uno de sus alumnos se parece mucho a ella. Mientras me comenta esto, recuerda su infancia y me platica algunas de sus anécdotas más divertidas de cuando era niña.

Según Joss, “los niños te sorprenden mucho, son una cajita, son espontáneos, también sus respuestas son muy creativas y tienen la razón a pesar de que no tengan la respuesta correcta y eso es lo que me está sorprendiendo y me gusta, que me den una respuesta nueva, o sea que yo también aprendo. No nada más aprenden ellos, sino yo también. [...] El sentido de educar

a los niños es para introducirlos a la sociedad, para despertarles esa hambre educativa por aprender, conocer, ser curiosos, demostrar que ellos pueden ser autónomos, [...] que los niños sean niños, no niños adultos”

Las educadoras y educadores no solo conocen la concepción de la infancia de PRAE, sino que la comparten y le dan sentido mediante sus prácticas educativas. Este tipo de información me permite ampliar y profundizar el análisis. En este capítulo, precisamente, presento resultados que se relacionan directamente con los parámetros de participación infantil propuestos por María Morfín. Haciendo una breve recapitulación, se espera que los niños y las niñas de los programas educativos del Centro Comunitario Proyecto Roberto Alonso Espinosa:

- 1) Estén informados sobre el sentido y las condiciones de su participación. Aquí se incluye la claridad sobre para qué se realiza la actividad, opciones reales de lo que puede o no puede pasar, qué decisiones serán compartidas con ellos y qué no. (Morfín 2012, p. 23)
- 2) Tengan la posibilidad de decidir si desean o no participar. La verdadera participación es voluntaria. Nadie puede obligar o manipular a otra persona para que participe. (Morfín 2012, p. 24)
- 3) En la medida de lo posible se involucren desde las primeras etapas del proceso. Considerar en qué medida es posible que se tome en cuenta la opinión de los niños desde el diseño del mismo programa o actividad y no sólo en la etapa de ejecución. (Morfín 2012, p. 24)
- 4) Elijan cómo participar, de acuerdo con sus capacidades e intereses. Esto significa respetar las formas de participación de los niños y su decisión respecto a cómo desean involucrarse en el proyecto. (Morfín 2012, p. 24)

- 5) Puedan dar un seguimiento al impacto de su participación, ofrecer información sobre quiénes conocerán los resultados, qué respuestas pueden esperar, si es necesario hacer gestiones posteriores y otros aspectos de ese tipo. (Morfin 2012, p. 24)

5.1 Primer parámetro. El sentido y las condiciones de la Participación Infantil

Genuina en PRAE

El primer parámetro para asegurar la participación infantil genuina sostiene que los niños y las niñas estén *informados sobre el sentido y las condiciones de su participación* (Morfin, 2012, p. 23). Debemos tener claro qué entendemos por participación, observar cómo se desarrolla en algunos de los espacios del Centro Comunitario y profundizar sobre su sentido a través de entrevistas semiestructuradas con las educadoras, puesto que Morfin incluye en este parámetro el para qué se realiza la actividad, qué decisiones serán compartidas con los niños y las niñas y qué opciones existen dependiendo de lo que puede o no pasar.

Al analizar las entrevistas, pude notar que las rutinas diarias de trabajo de las educadoras de Preescolar son un poco diferentes en cuanto a los horarios, sin embargo, la dinámica es bastante similar. La educadora Alex mencionó una dinámica diferente a las demás, la cual es la situación de Casa “G”, la única Casa de Niños con un turno vespertino que contempla la llegada de los niños y las niñas a las 13:00 horas. Aun así, sigue la rutina de trabajo de las demás Casas de niños del horario matutino.

Por su parte, Bety me dijo que al iniciar preparan el ambiente, limpian las áreas y los materiales y al incorporarse los niños los invitan a tomar el material. Algunos niños platican,

otros saludan con un abrazo y de manera individual escogen los materiales. Bety me comentó que, como educadoras, ellas observan y si el niño necesita ayuda y la pide, se acercan.

Según la misma Bety, la mayoría de los niños y las niñas se incorporan a las 9:00 am o a más tardar a las 9:15 am. Bety realiza cinco presentaciones Montessori durante dos horas de trabajo. Posteriormente, se pasa al momento de la colación, por lo que Casa de Niños B pasa al comedor. Al terminar la colación, se pasa a los treinta minutos de juego libre. Finalmente, se pasa al trabajo en grupo, en el cual se planea de acuerdo con los intereses y necesidades de los niños, además los niños tienen clase de música, educación física, etc.

Al terminar su trabajo con los niños y las niñas, las educadoras escriben en un diario y en una libreta de observación lo más relevante que observaron con cada niño. Asimismo, escriben si los niños entendieron la presentación, tomando en cuenta sus edades y áreas de interés.

En Preescolar las actividades inician a las 8:30 hrs y se consideran tres horarios diferentes para la salida de los niños: a las 13, a las 15 y a las 17 hrs las cuales se determinan en función de las necesidades particulares de cada familia y niño. En mi caso, realicé las observaciones dentro de las Casas de Niños con horario matutino de las 9:00 a las 15:00 horas.

La rutina diaria de trabajo descrita por Bety concuerda totalmente con la establecida por PRAE (2016) la cual se compone de las siguientes actividades: Preparación del ambiente, recibir a los niños y filtro, trabajo individual, lavado de manos, comida, lavado de dientes, juego, tercer momento, preparación para la salida y salida de niños.

5.1.1 El lenguaje verbal y no verbal como herramienta de comunicación entre niños y adultos

“Para obtener respuestas auténticas es necesario primero establecer un clima de confianza y respeto, que se entienda que no hay respuestas correctas e incorrectas, buenas y malas, sino que la opinión de cada quien es importante y respetada. La actitud de quién pregunta y quién responde también se muestra con el lenguaje corporal, incluyendo la postura y el tono de voz. Observarnos a nosotros mismos y a los niños es también un elemento fundamental en todo diálogo” (Morfin, 2012, p. 30)

Figura 30. El camino al preescolar



Uno de los aspectos que llamó más mi atención durante las observaciones en los ambientes de preescolar, primaria y el programa Juega Aprende y Te Prendes fue nuevamente el lenguaje verbal entre las educadoras y los niños y las niñas, pero sobre todo el no verbal.

Debido a que anteriormente había hecho énfasis en los “cien lenguajes del niño”, esta vez me centré en observar otros aspectos. Uno de los aspectos que más me impresionó fue que a pesar de que las en las Casas de Niños se encuentran alrededor de veinte niños y dos educadoras, no se necesita hablar en voz alta para ser escuchado.

De hecho, es frecuente que las educadoras se refieran a la palabra “escucha” como sinónimo de atender y “hablamos en voz baja” para regular el tono de voz, en lugar de pedir silencio, o exigir a los niños que no hablen o que se callen. Así que las educadoras regularmente no formulan órdenes negativas, ni se expresan en forma de mandato y constantemente utilizan verbos que no son imperativos, como por ejemplo “invitar”, “sugerir”, etc.

El lenguaje que utilizan las educadoras también impacta en el lenguaje de los niños. Por ejemplo, la educadora Dianita me dijo que ella es muy cariñosa y le es muy difícil hablarle por su nombre a los niños. Ella reconoce la importancia del método en su praxis, sin embargo, personalmente, ella prefiere no limitarse y decirles “amor” o hablarles con cariño. Al igual que Dianita, Anahí comparte su sentir pues es difícil hablarles por su nombre y no decirles “mi amorcito”. En ambos casos, los niños y las niñas a veces escuchan cómo se refieren a sus compañeros y les recalcan “No se llama mi amor, se llama...”

Anahí me contó de una situación donde uno de los niños de su ambiente no mostraba interés en trabajar con un nuevo material. Después de algunas semanas, ella lo invitaba y le sugería trabajar con otro material. Sin embargo, el niño no aceptaba. Anahí reflexionó sobre su

práctica educativa, cambió algunas de las palabras “¿Te presto este material? ¿Qué te parece?” Poco a poco el niño aceptó y Anahí concluyó que las palabras con las que se comunicaba eran importantes, pero también estar consciente de sí misma, qué es lo que estaba transmitiendo a través de su rostro, de sus ojos... “Me tengo que autoevaluar ¿Qué voy a cambiar? Me tengo que controlar, ser más amable con él, ayudarlo.”

La educadora Alex comentó: “siempre trato de ser como uno de ellos. A veces tienes que ser su amiga antes que su maestra, entonces sí debes darle mucha confianza de repente para que se acerquen a mí.” Además, me contó que hace dos años tuvo un caso de un niño que golpeaba a sus compañeros, decía malas palabras, no quería trabajar. Ella le marcaba los límites y las reglas de manera muy clara y concreta, sin embargo, agrega que “también la expresión facial debe concordar con lo que le estás diciendo.” En otra situación, los niños “pueden hacer berrinche o te pueden hacer enojar, pero con cualquier cosa que te dicen te sacan la sonrisa. A veces pasa que les estoy llamando la atención, marcando el límite y les veo su cara. No sé si reírme, enojarme más o de plano ponerme ya con ellos a que se arme la pachanga.”

5.1.2 Normas de convivencia

El 4 de septiembre de 2018 inicié la observación en Casa de Niños E. Eran aproximadamente las 9:15 am cuando las dos educadoras me esperaban con una silla pequeña en el ambiente. A diferencia, de casa de niños A, esta aula era más pequeña y se ubicaba frente a la oficina de la coordinación del área de preescolar. En este ambiente, se podía distinguir con mayor facilidad la diferencia de edades entre los doce niños y siete niñas que se encontraban ahí.

Una de las primeras anotaciones que realicé en mi diario de campo fue que los niños y las niñas salían del ambiente y se dirigían a los baños, sin “pedir permiso” a las educadoras. Pude ver cómo los niños entraban y salían del ambiente despreocupados, sin correr, sin empujarse y, sobre todo, respetando el turno de cada compañero. Es decir, si “Maya” había salido al baño, “Katy” aguardaba un momento hasta que su compañera regresaba al ambiente.

En Casa de Niños “A”, las educadoras no “llamaban la atención” a los niños que estaban distraídos o que empezaban a conversar en voz alta. Más bien, se acercaban y les mostraban diferentes tipos de tarjetones con frases como “trabajamos” y “hablamos en voz baja”. Los niños, al reconocer este mensaje, se autorregulaban sin la necesidad de que las educadoras se los dijeran de viva voz.

Estos breves ejemplos muestran la existencia de “normas de convivencia” en el ambiente. Estas normas son reconocidas, aceptadas y respetadas por la mayoría de los niños y las niñas. Además, refuerzan la idea de la poca o casi nula necesidad de que una voz adulta mande y elija constantemente quién puede hacer qué cosa y en qué momento.

Si bien es cierto que las educadoras no agotan las órdenes verbales, es necesario aclarar bajo qué términos se establecen este tipo de “reglas” en el aula.

La educadora Dianita afirmó que, a los niños y las niñas de primer grado en preescolar, junto con los niños de nuevo ingreso, les cuesta mucho respetar y escuchar a los demás, porque están *pequeños* y *todavía no se saben las reglas*. Por ello, durante la primera semana del ciclo escolar, Dianita les muestra cómo se trabaja; “cómo transportamos una mesa, cómo caminamos, cómo enrollamos el tapete”. Además, les aclara: “si yo me levanto, guardo la silla; respetamos el trabajo del otro”. Dianita me explicó que ella utiliza

dos collares, uno de niña y otro de niño para poder controlar el orden en el que los niños van al baño: “si no está el collar, entonces te esperas tantito”. Esta regla no la aplica con todos ya que respeta el control de esfínter de cada niño. “Cuando ya está establecido que todos controlan esfínter, entonces el collar ya se respeta para que no se junten un montón de niños o niñas. Así es como vamos dando las reglas la primera, segunda y si es posible, la tercera semana también.”

De acuerdo con Dianita, las normas de convivencia son: *levantar la mano y esperar el turno si queremos hablar, cuando mi compañera o yo demos la palabra escuchamos con atención, permanecemos sentados, de repente todos quieren hablar al mismo tiempo o querer participar y no se les entiende, así que decimos si quieres comentar te damos turno.* Alex añade algunas otras reglas como: *en el ambiente caminamos, trabajamos en silencio, si se cae lo levantas, si rompes lo tienes que reparar, caminar en fila, si corremos nos podemos lastimar, tiramos la basura, mantenemos el orden el material, entre otros.*

5.1.3 Decisiones compartidas

Anteriormente, describí algunas de las normas de convivencia que los niños, niñas y educadoras comparten en los ambientes. La dinámica de cómo se acatan las normas de convivencia en los ambientes varía según cada educadora. Por ejemplo, en el tercer momento de la rutina del trabajo llamado “trabajo grupal”, las educadoras de Casa de Niños B utilizan un recurso llamado “La varita”, donde los niños y las niñas comparten un objeto similar a una varita mágica. Este objeto sirve para indicar quién tiene el poder de la palabra, es decir, el niño o niña que tenga la varita en la mano puede hablar,

compartir un cuento, canción o alguna otra acción similar. Mientras que en Casa de Niños D se les pide de manera directa que levanten la mano para poder participar.

En ambos casos, las dinámicas de participación entre las educadoras varían, sin embargo, en el primer caso, los niños y las niñas son los únicos que pueden tomar la varita. Por consiguiente, las educadoras no necesitan tomar la varita para “tener el derecho a participar”, pues, de hecho, ellas dirigen y deciden quién participará. En el segundo caso, la educadora decide a cuál niño o niña le dará la palabra, solo que sin usar un objeto concreto, como la varita.

Entonces, aunque las dinámicas varían, las educadoras siguen llevando la voz cantante. Así que formulé las siguientes preguntas: ¿Qué pasaría si los niños y las niñas *tomaran* su voz? ¿Por qué en Casa D no se necesita la “varita mágica y en Casa C sí? ¿Las normas de convivencia se aplican igual para todos, es decir, tanto para niños como educadoras? ¿Las normas de convivencia pudieran no promover la participación infantil?

Mientras observaba a mi alrededor, las dudas surgían en mi cabeza, por lo que comencé a prestar más atención para poder responder mis interrogantes. Empezando por la última pregunta, considero que es muy difícil determinar si las normas de convivencia no promueven la participación infantil, puesto que, en primer lugar, se tiene en claro que se requiere de desarrollo de habilidades para que los niños puedan organizarse, dialogar, llegar a acuerdos. Por supuesto, no es imposible, sin embargo, requiere de práctica y de vivir este tipo de situaciones en la cotidianidad para que los niños puedan ejercer su participación en el día a día. En segundo lugar, la intención es que los niños puedan

convivir, compartir e interactuar en un ambiente armónico. De ahí la importancia de que estas normas sean coherentes, lógicas y razonadas.

Respecto a la aplicación de las normas tanto en alumnos como en educadoras, al ser un modelo y seguir una metodología basada en el niño, las educadoras no se centran en sus propias acciones. Sin embargo, considero que debemos reflexionar y darnos cuenta de lo que mostramos cuando actuamos, ya que los niños y las niñas son excelentes observadores. Si, hipotéticamente, las educadoras definieran las normas, pero no las siguieran, podría generar confusiones y contradicciones a los niños y las niñas. Sería una muestra evidente de que los adultos podemos pasar por encima de las normas solo por el hecho de ser adultos.

En cuanto a ¿Por qué en Casa D no se necesita la “varita mágica y en Casa C sí?, me acerqué a las educadoras para resolver la duda. Amelia me dijo que en el tercer momento...

“Así está en el reglamento, hacemos el círculo y hablamos de un tema y al final se les pregunta que entendieron del tema, pero para eso hay reglas y tiene que participar uno. Hasta ahorita hemos puesto nuestra varita, pero no ha funcionado porque lo rompen o no falta quien ya se lo llevo, ponemos un palito y una estrellita o lo que sea ¿no? A ver, Brandon ¿qué opinas sobre lo que hablamos? Y uno por uno, le vamos dando como que la varita para que esperen su turno y puedan participar todos o al que esté más distraído ¿A ver de qué trató? y solo así porque de otra forma si tú no ocupas una estrategia para que levanten la mano, si les cuesta mucho trabajo o quieren hablar todos al mismo tiempo o así, se interrumpen y con la varita mágica ya esperan su turno y ya opinan”

En este caso, se evidencian dos cuestiones. La primera es que Amelia utiliza la varita para fomentar la participación de quienes no levantan la mano y para reforzar algunas indicaciones como “esperar turnos para hablar”. Sin embargo, ella misma considera que esta dinámica no

le ha funcionado del todo. Por su parte, Alex comentó brevemente que *Otras compañeras implementan la varita del turno y así la van pasando para que después, sin necesidad de ese condicionante, pues los niños ya saben que tienen que levantar las manos*. La varita es un reforzador visual para los niños que aún no conocen o llevan a cabo en su totalidad las normas de convivencia en el ambiente.

Esto sirve para la finalmente responder a la pregunta *¿Qué pasaría si los niños tomaran su voz?* Pues, no se trata de que los niños simplemente hablen. Eso no tendría ningún sentido si no van a ser escuchados. Por esta razón, a pesar de que la mayoría de las normas de convivencia son explicadas y dirigidas por las educadoras, se procura que los niños y las niñas puedan compartir otro tipo de decisiones en momentos específicos tales como las que se desarrollan a continuación:

En preescolar, Alex comenta que los niños y las niñas deciden en dónde se sientan, con qué material trabajan y agrega que: “Hay cosas que no son negociables, como la consecuencia que tiene la acción. A lo mejor lo que sí decido con ellos, son las reglas que vamos a tener en Casa de Niños C. Les doy la oportunidad o libertad de que cada uno proponga una regla, pero también una consecuencia” Y concluye: “*Que lo construyamos, no por imposición. Que ellos lo digan y sí les tienes que ayudar para que lo puedan hacer, pero que sea más construcción de ellos*”

Cabe destacar que la situación en cada Casa de Niños varía de acuerdo con cada educadora. En el caso anterior, la educadora Alex involucra a los niños concretamente en las normas de convivencia. Por otro lado, Abril ejemplifica otra situación en la cual los niños y las niñas además de involucrarse, prácticamente dirigen el proceso de toma de decisiones sobre el cuidado de un animalito dentro del ambiente. Lamentablemente, no pude observar el proceso que describe Abril sin embargo, durante mis días de observación pude constatar durante las mañanas cómo algunos de los niños y las niñas de Casa de Niños A llegaban al ambiente, cargando una pecera redonda. Este ambiente fue el único en el que pude ver una mascota.

Abril me comenta que: “*Para que el niño se sienta responsable de algo y aprenda a cuidar a la mascota, se organizan para ponerle el nombre. Hicieron votos, propusieron*

nombres, contaron donde había más. Es muy enriquecedor, porque es algo que les llama la atención. Matas muchos pájaros de un tiro. Ya se organizaron, algunos se frustran, se pelean y ahí te das cuenta hasta donde ellos pueden lograr. Y ya tranquilo, al otro le toca aceptar y así es en la vida ¿no? Así tienes que hacerle”

Al indagar un poco más, acerca de cómo se lleva a cabo este proceso, Abril me explicó que los niños y las niñas se llevan a la tortuga a su casa con gusto y se mantienen interesados, pero, sobre todo, tienen una gran responsabilidad puesto que le dan de comer, dicen si ya comió, le cambian el agua y preguntan si ya te lavaste las manos para tocarla. Si no te has lavado las manos, no puedes agarrarla.

Le pregunté cómo eligen quién participa en esta actividad y me contestó que todos los niños se la llevan, es decir, los de primero, segundo y tercero. Los de tercero regularmente le cambian el agua junto con un compañero de segundo, para que el más pequeño vaya aprendiendo lo que le corresponderá en el siguiente año. Abril considera que los de tercer grado *“les dejan el conocimiento y lo van transmitiendo a los de segundo”*

A continuación, Abril describió cómo explican a los niños todo el proceso: *“Tienes que ocupar dos cubetas, en una pones las piedritas y en otra el agua que ya está sucia. Vas las tiras, vas por la jarra, le pones agua limpia, lavas las piedras, las colocas y luego ya, le das de comer y la dejas en su lugar. Eso ya lo van viendo y se va transmitiendo ese cuidado, más que nada como responsabilidad de ellos. Nosotros observamos si ya la están maltratando, pues ya intervienes, pero si la están cuidando bien los dejas porque ya son independientes”* Finalmente, Abril me explicó que ella selecciona el día que les toca llevársela a sus casas. Sin embargo, a lo largo del proceso, pude entender cómo se comparten las decisiones en los ambientes.

5.2 Segundo parámetro. La participación como decisión

El segundo parámetro considera que los niños y las niñas *“Tengan la posibilidad de decidir si desean o no participar. La verdadera participación es voluntaria. Nadie puede obligar o manipular a otra persona para que participe”* (Morfin 2012, p. 24)

En el mes de septiembre se llevó a cabo la Feria del Adolescente en las instalaciones del PRAE, por lo que el personal del CDC Zacatlán se encontraba preparado para recibir una gran cantidad de jóvenes y niños que no eran directamente beneficiarios de la Fundación. Es decir, no pertenecían a ninguno de los programas ofertados.

Este evento se desarrolló principalmente en el patio de la sección primaria, aunque también se ocuparon otros espacios como la sala de juntas, el área de Salud, entre otros. “Rafa”, educador del programa Rehilete, se encargó de dirigir el evento. Se encontraba ubicado en el patio y desde una tarima conducía el evento mediante un micrófono.

En el fondo, se podía escuchar música por parte de una banda de secundaria y el murmullo de las personas, pues había chicas y chicos adolescentes por todos lados. Calculo, mínimo, unas 200 personas. Entre ellas se encontraban también maestros de las secundarias de Zacatlán, talleristas externos y, por parte de la Fundación, los chicos de servicio social. Algunos de ellos se encargaron de llevar a diversos grupos de chicos de un lado a otro, otros colaboraron con el área de psicopedagogía dirigiendo actividades organizadas. El personal del área de salud también se involucró y preparó dinámicas y charlas sobre educación sexual. Por tanto, la mayoría del personal del CDC se integró a este evento, a excepción de los niños, niñas, educadoras y educadores de preescolar y del Taller 1 de primaria.

Así como la Feria del Adolescente, PRAE lleva a cabo diversos eventos a lo largo del año donde los agentes externos pueden asistir y ser parte de las actividades. En este caso, PRAE lanzó la invitación a las escuelas secundarias. A pesar de que este evento fue de alguna manera “obligatorio” para algunos de los estudiantes de dichas escuelas, la Feria del Adolescente parecía ser todo un éxito, pues las chicas y chicos de las Secundarias de Zacatlán sonreían, jugaban y se involucraban en las actividades propuestas por la Fundación. Incluso, los maestros de los adolescentes también colaboraban en algunas de las actividades. Se veían relajados y parecían disfrutarlo.

La intención de la Fundación era que los estudiantes pasaran por todas las actividades. Por ello, los chicos de Servicio Social se encargaban de guiar a los grupos a la siguiente “estación de actividades” durante un tiempo determinado, entre 10 y 15 minutos aproximadamente. Esta dinámica permitió que los grupos pequeños (10 estudiantes) pudieran recorrer todas las actividades sin que hubiera aglomeraciones.

Hubo un taller que me llamó mucho la atención, ya que siempre que lo miraba de lejos, estaba lleno de chicos y chicas. Este taller era el de “Arte”. Allí había muchos estudiantes haciendo fila para poder sentarse en una mesa. El encargado de este taller era Cristián, artista y educador del programa Rehilete. En el taller, los chicos seleccionaban algunas plantillas, otros dibujaban con plumas negras en un papel encerado, mientras que Cristián les preguntaba el diseño que querían para posteriormente “tatuarlos” con tinta china.

Figura 31. Tatuajes



Los chicos y chicas que estaban formados estaban muy emocionados, al igual que los que ya habían sido tatuados. Los profesores rodeaban la mesa y sonreían al ver los tatuajes que los chicos y chicas les mostraban orgullosos. Este taller fue el más concurrido, incluso los chicos que ya habían sido tatuados se formaban nuevamente. Cabe destacar que en este taller ninguno de los chicos fue obligado a tatuarse o a no hacerlo. Es decir, ni la Fundación, ni los maestros de los adolescentes de Secundaria decidieron por ellos. Más bien, cada estudiante decidió en primer lugar si quería involucrarse en el taller y, en segundo lugar, cómo hacerlo.

Este taller fue uno de mis favoritos ya que pude observar lo siguiente:

1. La capacidad de elección de los estudiantes. Los estudiantes saben lo que quieren. Pues a los pocos segundos de iniciar el taller, ellos determinaron con certeza qué querían hacer, si ser parte del taller o no.

2. La participación fue voluntaria. Cristián no eligió ni seleccionó a los “mejores” estudiantes o a los “mejores” portados para ser tatuados. Cada estudiante decidió de manera voluntaria. Asimismo, se respetó la decisión de cada uno de ellos, sin darles alguna recompensa o aplicarles algún castigo.

3. La participación no siempre se traduce en acciones específicas. El hecho de que algunos estudiantes decidieran no ser tatuados, no quiere decir que no fueron parte del taller. Pues ellos lograron involucrarse de otras formas: organizando a sus compañeros, diseñando los bocetos de los que sí se tatuarían, incluso otros estudiantes también se encargaron de aprender las técnicas y ser ellos los tatuadores.

4. La actividad, al no ser obligatoria, enriqueció las diversas formas de la participación, sin tener que recurrir a la manipulación.

5.2.1 ¡Yo puedo, yo le enseño!

Como mencioné en capítulos anteriores, la mayoría de los programas del PRAE se fundamentan en la metodología Montessori. Por ello, es frecuente encontrar grupos multigrado tanto en sus programas educativos formales: preescolar y primaria, como en los no formales: Juega, Aprende y Te Prendes y Rehilete. En los grupos multigrado los niños y las niñas de diversas edades de acuerdo al grado Montessori conviven y comparten un mismo

ambiente. Esto, sin duda, representó un gran punto de interés en la investigación puesto que Morfín (2012) señala:

“Cuando los niños participan ponen en práctica habilidades y conocimientos. Es posible trabajar con grupos cuyos integrantes tengan edades diversas y donde cada uno ofrece lo que está a su alcance. Los pequeños conocen a personas a quienes pueden pedir apoyos variados; otros más grandes pueden compartir saberes y habilidades; unos más son capaces de representar al resto y hacer labores de gestión, etcétera. Surgen posibilidades que no estaban en el plan inicial (Morfín, 2012, p. 36).

Aunque Morfín no habla específicamente de los grupos “multigrado”, deja claro que algunas relaciones que se establecen cotidianamente entre los niños y las niñas de diversas edades amplían las incontables formas de participación infantil. A lo largo de la investigación pude ser testigo de este tipo de relaciones e interacciones entre los niños y las niñas. Y la frase que mejor lo ejemplifica es el tan sonado: “Yo puedo, yo te enseño”. Esto, además de abrir las posibilidades que menciona Morfín, da lugar a la “Zona de Desarrollo Próximo”. Retomando este concepto de manera muy general, Lansdown (2005) recalca que:

Vygotsky, uno de los pensadores más influyentes en este campo, sostiene que entre lo que los niños pueden conseguir con ayuda y sin ella existe una brecha (Vygotsky 1978). Esta brecha se define como “zona de desarrollo próximo” (zone of proximal development), y es precisamente en esta zona donde tiene lugar el desarrollo cognitivo. Mediante un proceso que se ha dado en llamar “andamiaje” (scaffolding), en el cual una persona, adulto o niño, regula su ayuda en función del nivel de rendimiento del niño, los pequeños pueden ejecutar tareas que serían incapaces de realizar por su cuenta” (pp. 8-9)

Tal como lo describe la autora, el “Andamiaje” fue constante y evidente durante las observaciones. Sin embargo, uno de los grupos que más llamó mi atención fue el programa Juega, Aprende y Te Prendes (JAP) en el cual se podía notar con facilidad quiénes eran los niños “expertos” y los niños “aprendices”, sobre todo en las actividades basadas en la metodología Montessori.

Los niños que forman parte de este programa asisten a otras primarias de Zacatlán, es decir, no son beneficiarios de los programas educativos formales del PRAE. Sin embargo, algunos de ellos son hijos de madres educadoras o de personal del CDC, tal es el caso de Rodri del programa JAP y de Santi de Rehilete.

Por su parte, los padres de otros niños y niñas no laboran en el CDC, pero sí los ingresaron desde pequeños, por lo que transitaron por Cuarto de bebés, Comunidad Infantil o el preescolar. Tal es el caso de Uriel, que estuvo tres años en preescolar y los siguientes cuatro años formó parte del programa no formal JAP, por ello conocen muy bien la metodología de la Institución, a las educadoras y las formas de trabajar en PRAE.

A pesar de que algunos de los niños de nuevo ingreso aprendían fácilmente a usar los materiales Montessori, los niños “expertos” se destacaban por la manera en la que explicaban a sus compañeros las normas de convivencia, en la que los guiaban por los espacios y áreas del CDC. Parecía que era un territorio muy bien ubicado por ellos. Además, eran muy cuidadosos con los materiales Montessori, los dominaban muy bien y buscaban apoyar a sus compañeros de manera voluntaria en la realización de algunas actividades en donde otros niños y niñas presentaban dificultades.

En este sentido, puedo concluir que hay niños y niñas “expertos” que apoyan a los “novatos”, eso es muy evidente. Sin embargo, eso no depende únicamente de su edad, sino de sus experiencias previas. Bajo este esquema, todos los niños y las niñas eran expertos, puesto que tenían mayor conocimiento que yo y yo estaba dispuesta a ser su aprendiz.

En una ocasión, durante la clase de matemáticas de Taller W, la educadora Emma pidió a los niños jugar con Bancubi. Yo no conocía el método Bancubi de Tere Maurer, por lo que comencé a observar cómo los niños jugaban y aprendían matemáticas. Los niños formaron equipos y comenzaron a repartirse el material. Había cubos, barras y placas de madera, yo solo observaba cómo los niños decidían jugar a las matemáticas.

De pronto, un grupo de niños me invitó a jugar a la “tiendita” y les comenté que no sabía jugar, pero que los podía observar. Paolo, el educador, se acercó unos segundos para tratar de explicarme el método de Bancubi, pero se acercó una niña llamada “Amy” y le dijo que quería mostrarme de qué se trataba. Amy tuvo la consideración y el interés de explicarme el valor de cada pieza y explicarme el juego paso por paso. Al finalizar, pude adentrarme un poco más en las actividades de la clase, siendo la aprendiz de Amy. Esto representó para mí más que un apoyo u orientación, pues Amy puso en práctica lo que ella había aprendido y decidió compartirlo conmigo, adecuando su lenguaje para poder explicarme y, finalmente, comprobar lo aprendido mediante una serie de indicaciones que me hicieron resolver los ejercicios de manera exitosa y sobre todo comprender el proceso.

En esa ocasión, fui la aprendiz, sin embargo, es común observar cotidianamente este tipo de procesos y relaciones entre los niños y las niñas. Incluso, las educadoras son conscientes de estas posibilidades, puesto que reconocen que los niños aprenden todos al mismo tiempo

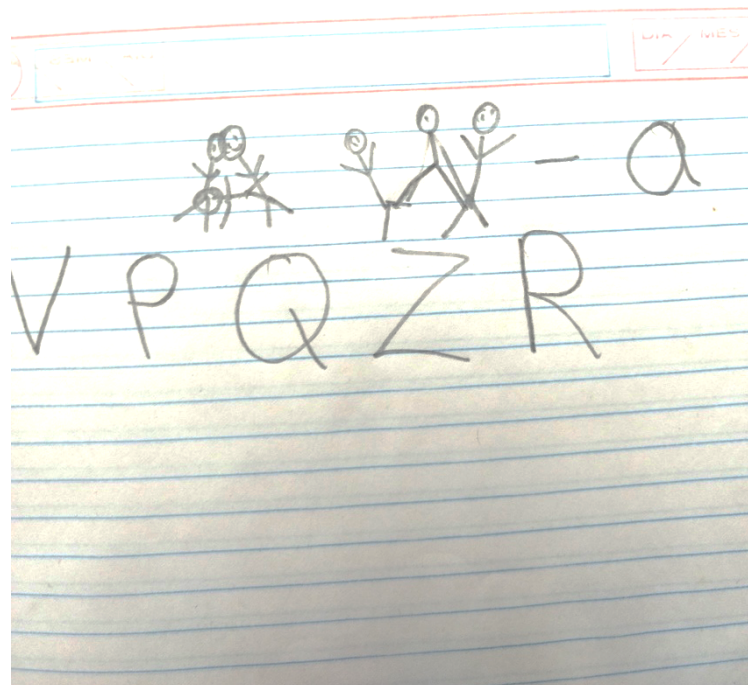
mientras ayudan a los demás. Además, algunas de ellas mencionan que los grupos multigrado pueden ser todo un reto, pero lo consideran más un beneficio donde se fomenta la empatía y el aprendizaje entre ellos.

Pese a que no en todos los ambientes sucede lo mismo, se llegan a dar estas situaciones de compañerismo, donde los niños se ven como equipo, como “parte de” y de esta manera refuerzan el trabajo colaborativo. Finalmente, Lansdown (2005, p. 9) basándose en ideas de Taylor y otros (1999) considera que uno de los modelos más efectivos para el desarrollo de competencias es aquel en donde los niños trabajan colaborativamente, donde uno de ellos se transforma en un recurso al servicio de los demás y asume diversos roles y responsabilidades en función de su comprensión y experiencia.

5.2.2 Preguntas sin respuestas

La clase de inglés del taller de niños Z inició en uno de los ambientes de primaria. La educadora Caro pasó lista, a continuación, comenzó a escribir las indicaciones de la actividad en el pizarrón y dibujó a los niños. Los niños y las niñas, al observar el dibujo que estaba realizando la educadora, comenzaron a decir *Caro, Ya te dijimos que nosotros no somos de palito ni de bolitas. No somos así.* A lo que la educadora respondió, *ya sé que no son así, siempre me lo dicen, pero es que no sé dibujar.*

Figura 32. Niños y niñas de palito



Este simple suceso es una muestra concreta de las diversas concepciones que tenemos los adultos sobre los niños y las niñas. A veces creemos que los niños y las niñas son así, de palitos y bolita, personas pequeñas que no logran comprender con claridad lo que sucede a su alrededor, personitas desinteresadas sobre los “temas de adultos”, seres sencillos y poco complejos que superan rápidamente cualquier situación que se les presenta a manera de conflicto. Por el contrario, los niños y las niñas tienen una idea de lo que son, lo que no son y de lo que sucede a su alrededor, aunque esa idea no sea del todo clara.

Para ampliar esta mirada, comentaré brevemente dos situaciones que sucedieron con los niños y las niñas de dos diferentes ambientes de Taller 1 y las maneras en las que las educadoras intervinieron para solucionar el conflicto en el aula.

El primer caso, sucedió durante el segundo día de observación en Taller de niños Z. Una de las educadoras continuó una actividad que había quedado pendiente el día anterior, en la cual los niños y las niñas debían escribir una carta a alguien que quisieran mucho. Mientras ellos realizaban la actividad, la educadora compartió una historia sobre su vida personal. Los niños y las niñas la escuchaban atentamente, mientras decidían a quién le escribirían la carta. De pronto, la educadora mencionó que tenía que despedirse de ellos, pues ese era el último día en el que laboraría en la Fundación debido a un problema de salud. Los niños y las niñas se quedaron atónitos. Momentos más tarde, algunos comenzaron a hacer caras tristes y a llorar, otros la abrazaron y le decían que la iban a extrañar mucho, unos cuantos mostraron molestia mientras lanzaban preguntas al aire como ¿quién va a ser nuestra educadora ahora? ¿por qué no nos dijiste antes?, etc. A lo que la educadora respondió: “Ya no chillen, o me van a hacer chillar a mí”. El resto de los niños y las niñas decidieron que la carta sería para ella, para despedirse mediante palabras escritas. Posteriormente, salieron al área de juegos a compartir ese último momento con la educadora.

En esta situación fueron evidentes dos cosas, la primera fue que esta decisión no estuvo en manos de los niños, es decir, los niños y las niñas no podían hacer nada para evitarlo y no tuvieron otra opción más que respetarlo. Y la segunda, es que, aunque la noticia fue muy sorpresiva y algunos de los niños y las niñas no pudieron asimilarlo, ellos, *a su manera*, decidieron afrontar la situación dirigiendo la actividad hacia lo que ellos estaban viviendo,

cuando decidieron de manera voluntaria expresar su sentir y compartir los sentimientos hacia su educadora a través de la carta.

El segundo caso, ocurrió un martes de octubre. Me encontraba en la parada del Transporte público ubicada en el Centro de Zacatlán, esperando por la combi que me llevaría a Poxcuatzingo. Durante el trayecto, escuché una conversación entre dos señoras que hablaban sobre el fallecimiento de un vecino. No puse mucha atención a los detalles, pero al parecer la mayoría de las personas que se encontraban en el transporte hablaban de lo ocurrido.

Al llegar a la Fundación, me dirigí al Taller de niños X, me senté y comencé a observar y a tomar algunas notas. Isabela, la educadora del ambiente, comenzó a saludar a los niños, a preguntarles cómo se encontraban y si alguien quería compartir algo. A continuación, Alexa levantó la mano. La educadora la miró y repitió si alguien más quería compartir algo. Los compañeros de clase se quedaron en silencio y Alexa preguntó ¿Puedo decir algo? La educadora asintió. Alexa se levantó, se ubicó junto a ella y miró de frente a sus compañeros de clase. Haciendo un breve paréntesis, Alexa es una de las niñas que ubiqué con mayor facilidad durante mis primeras observaciones en el ambiente ya que la acompañaba Marta, estudiante de Psicología que realizaba su servicio social en la Fundación, también conocida como *sombra* de Alexa. A lo largo de las observaciones en primaria, pude ver alrededor de cinco chicos y chicas de Servicio Social siendo *sombra* de algunos niños y niñas pertenecientes a primaria baja, es decir Taller de Niños 1. Y aunque pude observar que la mayoría de estos chicos apoyaba a niños y niñas por cuestiones “conductuales” también daban acompañamiento a niños con diversidad funcional.

En una entrevista, el educador Joss definió como sombra a aquella persona cuya “tarea es enfocarse con un niño especializado o que tiene algún problema conductual extremo” (2018) y continuó diciéndome que, en caso de que algún niño tuviera un comportamiento violento, la sombra tranquilizaba al niño para que no agrediera. A continuación, mencionó, a manera de ejemplo, el caso de Alexa y me dijo que la sombra la auxilia para que no se haga daño, pues Alexa frecuentemente entra y sale del ambiente.

El caso de Alexa llamó mucho mi atención, pues en pocas ocasiones la pude ver dentro del ambiente, realizó pocas actividades en clase y la relación con sus compañeros era casi nula. Incluso, la educadora con frecuencia se dirigía más a Marta, que a Alexa. Y cuando terminaban las horas de Marta como sombra, Alexa simplemente no sabía qué habían realizado sus compañeros en clase o tenía muy poca información sobre sus actividades.

Por ello, cuando la educadora Isabela preguntó si alguien quería compartir algo, me llamó mucho la atención que Alexa fuera la primera que levantó la mano para participar. Su forma de levantar la mano para compartir algo con la clase me permitió ver las ganas que tenía Alexa de ser escuchada. Los compañeros de clase la miraron atentamente y de repente dijo: “Ayer mataron a mi amigo. Le dieron un balazo”. Todo el grupo se quedó callado. La educadora, impactada, con una sonrisa forzada la tomó del hombro y le ordenó a Alexa que se sentara. Sin más, Isabela rápidamente cambió de tema mientras los niños y las niñas comenzaron a murmurar.

En ese momento, comprendí que el amigo al que Alexa se refería era la persona de la que hablaban las señoras en el transporte público. Sin duda, Alexa conocía a la persona adulta que había sido asesinada, muy probablemente era su vecina y, evidentemente, las

personas de su entorno hablaban del tema, puesto que era un hecho que había sucedido el día anterior en su comunidad.

Alexa tenía algo que compartir y lo hizo con su grupo, pero no hubo respuesta alguna. Efectivamente, la noticia fue muy impactante, sin embargo, al evadir el tema, solo se generó confusión y muchas dudas entre los niños y las niñas. Como sociedad creemos que hay temas que son *muy fuertes* o que *no deberían ser hablados por los niños*. Sin embargo, son situaciones reales que los niños conocen y viven. Debemos entender que los niños y las niñas son capaces de comprender lo que pasa a su alrededor y están listos para hablar de ello. La pregunta es ¿Nosotros somos capaces de escucharlos? ¿Podremos responder a sus preguntas?

5.3 Tercer parámetro. Los niños y las niñas en las primeras etapas del proceso

El tercer parámetro que presenta Morfín (2012) hace referencia a que los niños y las niñas estén involucrados desde las primeras etapas del proceso. Anteriormente, la autora señaló en la lista de los factores que permiten redireccionar las prácticas de Participación Infantil, que la participación debe ser considerada como un proceso. Por ello, las opiniones de los niños y las niñas deben ser consideradas desde el diseño de los programas o actividades y no simplemente durante su ejecución.

En relación con la idea anterior, la autora manifiesta en otro de sus factores que se debe partir de las necesidades de los niños, niñas y adolescentes (2012). Aunado a esto, yo consideraría además los gustos, intereses y diferencias de los niños y las niñas, pues de acuerdo con Morfín (2012)

Un taller o actividad verdaderamente incluyente no trata a todos igual, sino que considera las diferencias de cada uno para dar a todos oportunidades reales de participación. Este respeto a las diferencias no solo debe estar presente entre el promotor y los niños, sino entre los mismos participantes por lo que el aprendizaje de la celebración de la diversidad tendría que estar presente en todo momento (p.36)

Por ello, en este apartado describiré las formas en las que las educadoras y los educadores detectan las necesidades de los niños y las niñas, y cómo toman en cuenta sus intereses, opiniones y diferencias a la hora de planear o diseñar sus actividades diarias.

5.3.1 Planeación basada en intereses y necesidades

Sin duda, trabajar con niños y niñas requiere de ciertas habilidades, aptitudes y destrezas por parte de los adultos. De hecho, muchas instituciones educativas solicitan perfiles orientados a ciertas competencias o a cualidades específicas que deben poseer las educadoras y educadores. En mi opinión, algunas de las capacidades que olvidan mencionar son las más esenciales, aquellas que contemplan los sentidos; se trata de observar sin interrumpir, escuchar sin hablar y sobre todo de sentir lo que los alumnos y las alumnas están expresando no solo mediante palabras, sino a través de gestos y miradas.

Cuando entrevisté a la educadora de Taller de Niños W, Emma, ella me habló de algunas experiencias basadas en su praxis educativa. Inicialmente, Emma me explicó la rutina en el ambiente, la cual era sumamente parecida a la de preescolar: “Los niños llegan, toman el material que deseen, hacen una presentación, a veces dos o tres en treinta minutos o en una hora dependiendo del día o la época”.

En primaria, las presentaciones que se les daban a los niños y las niñas dependían del grado correspondiente. Es decir, los de cuarto grado tenían una presentación de matemáticas mientras que los de quinto grado tenían ciencias y los de sexto grado, lenguaje. Posteriormente, me dijo que los niños y las niñas tienen su hora de colación a las 10 de la mañana y al finalizar lavan los servicios. Y agregó “Continuamos con las presentaciones y nos vamos a comedor. Tienen una hora de juego libre y, para finalizar, se trabaja en grupo”

Mientras Emma conversaba conmigo, pude ver a través de ella cómo era la relación con los niños y las niñas; pude notar el cariño que les tenía y su interés por que llevaran aprendizajes significativos a casa todos los días. Sobre todo, pude notar esto cuando me hablaba del trabajo en grupo. Regularmente, los niños y las niñas de los tres grados exponen un tema en común según su grado de complejidad. Por ejemplo, el tema de “comunicación”. Cuarto grado expone refrán, quinto grado fábula y sexto grado rimas. En algunas ocasiones, expone un grado por día. Es decir, el lunes cuarto, martes quinto y miércoles sexto. Todo esto, con la finalidad de que los niños y las niñas fortalezcan los contenidos de cada asignatura.

Además, Emma me comentó que de forma voluntaria los niños y las niñas se acercan a ella diciéndole que quieren exponer. Ella les dice “De acuerdo. ¿Qué te gustaría exponer?” Y ellos responden con algún tema de su interés. En palabras de Emma: “Lo vamos adaptando de manera que el niño está haciendo lo que quiere, pero también está aprendiendo y los demás están conociendo lo que le interesa a su compañero, pero lo estamos tomando para el beneficio de cada uno, en qué me puede servir a mí”.

A continuación, Emma me dio un ejemplo sirviéndose de un tema de interés que es frecuente entre sus alumnos “los polinesios”. Y me explicó que en algunas situaciones le resulta

complejo adaptar el tema al currículo: “si yo veo el interés del niño, las ganas de querer compartir eso con sus compañeros, no lo puedo hacer a un lado. De acuerdo, si lo vas a exponer, pero en tal momento, yo te digo tal día. Ya quedó”. En este caso, Emma no eligió el tema de los polinesios y ella además creía que el tema no se relacionaba con los contenidos de ciencias naturales, por lo que decidió adaptar el tema a los contenidos de otra asignatura, de tal manera que cuarto grado elaboraría un resumen sobre ellos, quinto un relato histórico y sexto una paráfrasis.

Por otro lado, los niños y las niñas de Taller W tienen un especial interés por la naturaleza. Les encanta salir del ambiente a explorar en las áreas verdes de la Fundación. Emma aprovecha esto para relacionarlo con otras asignaturas; tal es el caso de matemáticas, pues durante esta asignatura a veces salen a buscar figuras geométricas en la naturaleza. Emma me comenta: “Ya encontraron flores triangulares, las formas de los robles y las plantas” y también los cuestiona “¿De qué medida es?, ¿qué figura forma? ¿cómo puedo sacar el perímetro?”.

Figura 33. Naturaleza y escuela



En relación con este tema, la educadora Dianita me dijo que, al igual que en primaria, en preescolar se les pregunta o se observa el tema de interés del niño o niña y a partir de ahí se realizan las exposiciones durante el trabajo en grupo. Ella comentó que algunos de los temas más frecuentes son los animales, desde dinosaurios hasta ajolotes. En otras ocasiones, los mismos padres de familia acuden a los ambientes para platicar sobre sus trabajos u otros temas que interesen a los niños y las niñas.

Durante una de mis observaciones, pude ser testigo de cómo las educadoras realizan las actividades basándose en los intereses de los niños. Durante el trabajo en grupo, las educadoras preguntaban ¿A dónde querían ir de viaje? ¿Qué lugar querían conocer? Los niños mencionaban distintos lugares, la selva, bosque, etc. Las educadoras los tomaron de la

mano, salieron del ambiente y comenzaron a dirigir la actividad a partir de las respuestas de los niños y las niñas. A medida que los niños y las niñas construían una historia muy divertida y creativa, recorrían cada uno de esos sitios imaginarios trasladándose en diversas áreas de la Fundación.

Además de tomar en cuenta los intereses de los niños y las niñas, las educadoras también son capaces de detectar sus necesidades. Durante las entrevistas con las educadoras del nivel preescolar, salieron a relucir principalmente las necesidades afectivas de los niños y las niñas.

La educadora Dianita me compartió que ella podía percibir cuando los niños o las niñas necesitaban comprensión, afecto y sobre todo ser escuchados. Algunas veces lo notaba a través de los comportamientos y actitudes de los niños y las niñas; en otras ocasiones, lo distinguía cuando observaba el cuidado y el trato hacia su persona desde el ámbito familiar.

Por su parte, la educadora Alex mencionó dos casos distintos para ejemplificar las necesidades afectivas de los niños. En ambos, los niños y las niñas regularmente eran los que manifestaban problemas de conducta. En el primero de ellos, había niños y niñas que confiaban en ella, por lo que a veces les platicaban con *lujo de detalle* las situaciones fuertes que estaban viviendo. En el segundo caso, algunos niños o niñas no podían expresarlo mediante palabras, o más bien no sabían cómo decir “Quiero un abrazo. Mi mamá no me abraza”.

Por ello, Alex aprovechaba el trabajo en grupo para escuchar las necesidades de cada niño o niña, y da pie a que los niños y las niñas, mediante preguntas, conversen sobre lo que les sucede cotidianamente. Así es como ella trabaja a partir de los intereses y necesidades de su grupo de niños y niñas.

5.4 Cuarto parámetro. Elegir cómo participar

En relación al parámetro anterior, ofrecí algunos ejemplos donde los intereses y necesidades de los niños y las niñas fueron escuchados y tomados en cuenta por parte de las educadoras y educadores de la Fundación, tanto en la etapa de diseño como en la planeación y ejecución de las actividades educativas. En este apartado abordaré el cuarto parámetro para asegurar la participación infantil genuina. Este parámetro se refiere a que los niños y las niñas, *elijan cómo participar, de acuerdo con sus capacidades e intereses.* (Morfin, 2012, p. 24)

Figura 34. Grandes artistas



En función de lo planteado, centré el análisis en las decisiones que tomaron los niños y las niñas sobre *cómo participar* en determinadas actividades o proyectos; asimismo, observé el papel de las educadoras y educadores ante estas acciones. Es decir, si se respetaron las diversas formas de participación infantil genuina.

Por consiguiente, clasifiqué la rutina diaria de los niños y las niñas de la Fundación en dos momentos clave. El primero hace referencia al trabajo individual; el segundo, a los elementos que se desarrollaron en el trabajo grupal. A continuación, hablaré de estos momentos:

5.4.1 Trabajo individual y grupal

Tal como lo señalan los documentos institucionales del PRAE (2016), los niños y las niñas en este primer momento de trabajo individual tienen la libertad de elegir los materiales con los que trabajarán basados en sus intereses y capacidades. Si bien la mayoría de los niños y las niñas de preescolar y primaria pueden tomar estas decisiones, las educadoras también motivan a los que no se sienten preparados, observándolos, invitándolos y guiándolos en este proceso de aprendizaje.

Por el contrario, el trabajo grupal se da en el tercer momento de la rutina de los niños y las niñas del CDC Zacatlán. Prácticamente, es la última actividad del día. En ella, regularmente, se presentan exposiciones surgidas de los temas de interés por parte de los niños y las niñas y se relacionan con los contenidos de las asignaturas. A veces, se desarrolla un tema general para los tres grados, donde la única diferencia radica en los niveles de profundización de cada grupo.

Si bien estos dos momentos son distintos entre sí, debido a las dinámicas y estrategias que se presentan en cada una de ellas, se complementan de alguna forma u otra. En los Talleres de primaria, pude notar que con mayor frecuencia el trabajo individual se vuelve colaborativo. Pues, los niños y las niñas deciden trabajar sobre sus presentaciones Montessori de manera conjunta como, por ejemplo, cuando juegan al banco con Bancubi; de este modo, refuerzan el contenido del área matemática entre varios compañeros.

También noté que, el trabajo grupal, donde se pretende promover la colaboración, interacción y reflexión, no siempre logra su cometido. Ejemplificando de una manera muy simple lo anterior, el Taller de Niños realizó una dinámica del área formativa de la asignatura de cívica y ética. Los niños y las niñas formaron un círculo en el ambiente y la educadora les pidió a cada uno que dijeran qué era lo que los definía como personas. Los niños tuvieron diez minutos para pensar sus características y, al preguntarles turno por turno, la mayoría solo repetía las características que habían mencionado los compañeros con anterioridad. La intención de esta actividad era generar reflexión sobre su persona y compartir diversas características, sin embargo, la actividad terminó y no se logró el objetivo. Por ello, los dos momentos son grandes oportunidades en las que se puede manifestar la participación infantil genuina, donde se generen relaciones de compañerismo, se creen acuerdos colaborativos, haya interacciones y reflexiones grupales. Ejemplo de ello es una situación que se desarrolló en un Taller de Niños: durante el momento del trabajo individual, se dio la oportunidad de trabajar colaborativamente, convirtiéndose así en un espacio donde el grupo pudo tomar decisiones a partir de un evento insólito que a continuación describiré:

La educadora paseaba por el ambiente mientras que algunos de los niños transportaban unos tapetes que estaban enrollados en las esquinas de los ambientes y los

colocaban en el suelo, para ir enseguida por los materiales con los que trabajarían de manera individual. Algunos de ellos se sentaron junto a sus amigos, otros se acostaron y el resto salió del ambiente a trabajar al aire libre.

Yo decidí salir con algunos de los niños a trabajar al aire libre, por lo que tomé uno de los tapetes y enseguida los niños comenzaron a tener una conversación conmigo. Algunos de ellos me estaban explicando diversas presentaciones Montessori, cuando de repente se escuchó un maullido. Los niños y las niñas comenzaron a buscar a un gato que merodeaba por ahí. Los niños que se encontraban fuera del ambiente fueron los primeros en emocionarse e invitar al gato al ambiente. A los pocos segundos, los niños que se encontraban dentro del ambiente decidieron salir para ver qué estaba sucediendo.

En cuestión de minutos, los niños y las niñas se habían organizado rápidamente. Estefanía, una de las niñas de tercer grado, se encargó de asignar comisiones. Un grupo de niñas estaba buscando agua y alimento para darle al gato, otro grupo de niños estaba distrayendo a los educadores para que no notaran la presencia del animal y otros más estaban pensando en nombres para el minino. Fue tan rápido el momento en el que sucedió todo esto, que el gato empezó a correr por las áreas verdes. Así que otros niños que no estaban del todo integrados en la actividad espontánea intentaron atraparlo. Uno de los educadores observó lo que sucedía y les comentó que tal vez el gato no quería estar dentro del ambiente.

Dos niños muy emocionados traían de regreso al gato. Los niños y las niñas le decían “bichito, bichito” y comenzaban a acariciarlo. El gato, el cual al inició estaba un poco espantado, ahora estaba disfrutando las caricias de los niños y también comenzó a beber agua. De pronto Estefanía habló en voz alta y dijo ¿Qué nombre le ponemos? Se escucharon

algunas voces y después de tan solo un minuto, todos estuvieron de acuerdo en nombrarlo “Whiskas”.

Este suceso es un ejemplo de cómo todos los niños y las niñas decidieron involucrarse de alguna u otra manera en una actividad emergente y, sobre todo, de la facilidad con la que los niños se organizan. A pesar de que era momento de trabajar individualmente, cada niño tomó parte y decidió colaborar en conjunto con sus compañeros.

Pude notar que, cuando trabajaban de manera individual, los niños tomaban con más calma los materiales y las decisiones. Sin embargo, en este momento, los niños y las niñas tuvieron que ser capaces de elegir rápidamente las acciones que tomarían para cuidar al animal, pues no sabían cuál sería la respuesta de los educadores. Afortunadamente, los educadores dejaron que los niños y las niñas se involucraran en la actividad de la “mascota”.

Cabe destacar que los niños y las niñas de los programas educativos a excepción de preescolar, no involucran el cuidado de las mascotas en los ambientes Montessori. Desconozco la razón. Sin embargo, ese día los niños y las niñas demostraron que eran muy capaces de cuidar a otro ser vivo y lo disfrutaron mucho.

Curiosamente, el gato apareció los días en los que observé los Talleres de Niños, por lo que con frecuencia llegué a escuchar cómo los niños y las niñas de otros talleres lo llamaban de distinta forma. Pues, no en todos los ambientes se vivió el mismo proceso de participación. Esta actividad, aunque fue espontánea y se dio durante el trabajo individual, permitió que los niños se acercaran, dialogaran, tomaran decisiones y acciones sobre lo que estaba sucediendo en su entorno en ese momento.

Lamentablemente, días más tarde, el gatito desapareció, pues su dueño o dueña se lo llevó de las instalaciones del CDC Zacatlán. De no haber sido así, estoy segura de que el trabajo grupal hubiera traspasado los ambientes y hubiera sido una excelente forma de trabajar colaborativamente con otros Talleres.

Evidentemente, tal como lo señalan los documentos institucionales del PRAE, los niños y las niñas son reconocidos tanto por las educadoras, educadores, líderes de proyecto como por el personal que labora en el Centro de Desarrollo Comunitario Zacatlán y entre ellos mismos como personas que tienen derechos y tienen la capacidad de comprender, reflexionar e influir en su entorno, convirtiéndose de este modo en agentes de cambio.

5.4.2 La expresión artística en PRAE

El Arte fue un elemento que pude presenciar de diversas formas durante mi investigación. En cada ambiente que entraba pude notar el gran impacto que tenía la expresión artística en los niños y las niñas del CDC, manifiesta en los productos artísticos, la emoción y la sonrisa de los niños de haber creado algo ellos mismos. Estas formas se manifestaban en actividades cotidianas para los niños, ya que estaban acostumbrados a la clase de arte, en el caso de primaria; al viernes de manualidades, del Programa Juega, Aprende y Te Prendes, y a las distintas actividades que realizaban los adolescentes del programa Rehilete, las cuales incluían, bailar, cantar, hacer obras de teatro, fotografiar, pintar y por supuesto dibujar. Sin embargo, también sucedían en otros momentos y en actividades de la clase. Aparentemente, los niños y las niñas relacionaban el arte con sus vidas.

Durante la celebración del día de muertos, pude notar que durante estas actividades los niños y las niñas exploraban a su manera sus sentimientos, emociones y lo que querían transmitir. Los adolescentes del programa Rehilete, comúnmente llamados “rehiletos” estaban emocionadísimos por el evento. El mismo día del evento, pude ser parte de esta celebración y acompañé a las chicas que participarían en el concurso de disfraces. Ellas y sus compañeras se encargaron de transformarse en catrinas, mediante maquillaje y vestidos. Pero más allá de eso, desbordaban inspiración, creatividad y muchas ganas de participar en una actividad que les apasionaba.

También algunos niños y niñas de JAP y primaria pintaron grandes lienzos con calaveras. Cada uno plasmó sus ideas en pintura y esa actividad se convirtió en un momento de diversión, entusiasmo, alegría y de responsabilidad, puesto que cada uno colaboró en una parte de la gran pieza que al final representaría a todo el grupo.

Diversas áreas de la Fundación se integraron a esta actividad, el departamento de Psicopedagogía, así como otras Secundarias donde había “rehiletos”. Al término de estas actividades, su esfuerzo y originalidad se pudo ver reflejada en la exposición de los lienzos en el Ayuntamiento de Zacatlán.

Esta experiencia permite ver que distintas acciones que realiza PRAE se relacionan con los factores de Participación Infantil de Morfín (2012) tales como: trabajo con enfoque integral, inclusión de otros actores, respeto de diferentes ritmos y formas de participar, integración de las capacidades creativas y lúdicas de los niños y las niñas.

5.5 Quinto parámetro. El impacto de la participación

Figura 35. Participación y diversión



En este apartado, hablaré sobre el último parámetro propuesto por Morfin. Al igual que en los parámetros anteriores, retomaré algunas de las experiencias que tuve como agente externa durante esos meses. Sin embargo, en esta ocasión añadiré algunas reflexiones personales sobre la propia investigación, ya que este quinto parámetro hace referencia al impacto de la participación infantil genuina, el cual plantea que los niñas y niños “Puedan dar un seguimiento al impacto de su participación, ofrecer información sobre quiénes

conocerán los resultados, qué respuestas pueden esperar, si es necesario hacer gestiones posteriores y otros aspectos de ese tipo” (2012, p. 24)

5.5.1 Los niños y las niñas como sujetos de observación

En la primera semana de octubre, envié un correo electrónico al líder del proyecto de primaria. Contení un cronograma que indicaba los días en los que sugería realizar las observaciones en los ambientes. Al siguiente día, recibí una respuesta donde me invitaban a la oficina para adecuar los horarios y los días de observación.

Al llegar a la Oficina, Jorge me preguntó cuál era el momento en el que quería realizar mi intervención, en el primero, donde los niños trabajaban de forma individual, durante el tiempo de juego libre o en el tercero donde se trabajaba en grupo. Incluso, me preguntó si tenía algún horario en mente para poder realizar las observaciones. Le respondí que quería observar la rutina completa de cada uno de los Talleres de Niños durante dos días; desde el momento en el que los niños y las niñas ingresaban a la Fundación, hasta el término de sus clases. Esto pareció sorprenderle al líder de proyecto, puesto que no comprendía qué era lo que yo pretendía observar. Sin embargo, accedió y después convocó a las educadoras y educadoras de primaria a una reunión, para presentarme y comentarles brevemente los objetivos de mi investigación. Después, me comentó que no quería que hubiera muchas personas en los ambientes, pues estarían las educadoras y los educadores además de las personas que estarían fungiendo como “sombras”. Aunque me hizo énfasis en que los niños y las niñas ya estaban acostumbrados a que los observaran durante ciertas actividades en sus ambientes.

Esto, causó en mi especial interés, puesto que durante mis observaciones pude notar que, en pocas ocasiones, los niños y las niñas parecían no estar informados sobre la aparición de ciertos agentes externos como en mi caso e incluso en algunas actividades programadas por la coordinación. Recuerdo muy bien, que el segundo día de observación de Taller de Niños casi al finalizar las clases, aparecieron en la ventana unas chicas estudiantes vestidas de payasitas. Usaban ropa colorida, pelucas de colores y tenían la cara pintada con la particular nariz roja que caracteriza a los payasos. Los niños y las niñas al verlas comenzaron a susurrar. Algunos mostraron emoción, otros estaban sorprendidos y otros pocos estaban asustados, pues no les agradaban los payasos. Los educadores del ambiente pausaron la actividad que estaban realizando y me dio la impresión de que tampoco sabían de esta actividad.

Las payasitas ingresaron al ambiente y comenzaron a realizar diversos juegos con los niños y las niñas. Durante estas actividades, algunos de los niños y las niñas fueron llamados por el personal del área médica para que se vacunaran. En este caso, se les había mencionado a los padres de familia que estarían vacunando a los niños y las niñas durante esa semana. Sin embargo, los niños desconocían quién pasaría a ser vacunado ese día y quién no. Incluso, parecía que este suceso tampoco estaba previsto por los educadores del Taller, puesto que esperaban que les dijeran el nombre del niño o niña al que debían llamar.

Cada niño o niña que era llamado por el personal de salud tardaba unos minutos en salir y volver a entrar al ambiente. Sin embargo, estos minutos hicieron que algunos de ellos no pudieran observar el “show” completo de las payasitas. Otros, lo observaron y parecían disfrutarlo. Al finalizar la actividad, la maestra de las chicas disfrazadas pidió un aplauso para ellas y presentó a cada una de sus alumnas al término de la actividad.

En este caso, el show de las payasitas fue parte de un proyecto escolar de las estudiantes, del cual no se obtuvo mucha información, puesto que los niños y las niñas no fueron informados de este suceso, el cual pudo haber sido intencionalmente una sorpresa para ellos, sin embargo, desde mi perspectiva no fueron claros los fines de la actividad y no se mostró ningún tipo de resultados ante los niños.

Este suceso, me permitió reflexionar sobre el papel que juegan los niños y las niñas como sujetos de observación y me hizo cuestionarme si mi proyecto de investigación estaba siendo inadvertidamente de este modo. Esto, en definitiva, me permitió abrir los ojos y me hizo lanzar la siguiente pregunta ¿Acaso yo estaba reproduciendo, sin darme cuenta, de algún modo estas formas de relación con los niños y las niñas, mediante mis acciones?

Aunque las reacciones y comportamientos de los niños y las niñas fueron diferentes en cada ambiente, pude notar que, específicamente, los grupos de niños de primaria Alta parecían estar aún más acostumbrados a ser observados, a no hacer preguntas, incluso a mostrar poca intriga, a diferencia de los niños y las niñas de preescolar y primaria baja, los cuales demostraban mayor interés por acercarse y hacer miles de cuestionamientos.

5.5.2 Mi papel como “evaluadora”

Al realizar el trabajo de campo en la “Fundación” pude darme cuenta de que en distintas ocasiones jugué distintos roles durante las observaciones. En el caso de las educadoras y educadores era evidente que yo fui un agente externo a la Fundación. Ellas depositaron su confianza en las pláticas, conversaciones y entrevistas que realicé durante mi estadía en

Zacatlán. Fue muy agradable poder compartir tiempo con ellas y ellos, y sobre todo compartirme sus enriquecedoras experiencias acerca de sus prácticas educativas.

Durante estos meses me sentí muy agradecida por haber tenido la oportunidad de conocer Proyecto Roberto Alonso Espinosa. Debo confesar que el personal que laboraba en la Fundación siempre fue muy amable conmigo. Algunos de ellos, me invitaron a conocer cómo trabajaban, incluso aunque no estuviera relacionado con mi investigación. Pero, sobre todo debo agradecer por abrirme las puertas, y sobre todo por dejar adentrarme a un pedacito de las vidas de los niños y las niñas.

A medida que fui realizando el trabajo de campo pude notar que en preescolar, por ejemplo, fui para algunos niños y niñas alguien similar a sus educadoras. Incluso me dijeron “maeta”. En otros casos, yo seguía siendo identificada como un adulto, como una “señora”, incluso me preguntaban “¿Cuántos hijos tienes?” Y, para otros, fui una compañera, evidentemente, más grande que ellos. Me llamaron “grandota” y también me hacían preguntas sobre mi familia. “¿A qué hora va a venir tu mamá por ti? ¿Cómo se llama tu mamá?”

Por su parte, las primeras impresiones de los niños pertenecientes a primaria baja se basaron en la curiosidad. A los pocos minutos de haber llegado a los ambientes, se acercaban a mí, me preguntaban “¿Qué haces? ¿Por qué estás aquí? ¿Qué estás escribiendo?”, algunos de ellos muy cariñosos me abrazaban, me tomaban de las manos y querían conversar. Yo, para no dar respuestas rebuscadas, simplemente contestaba que tenía muchas ganas de conocerlos, de observar cómo trabajaban, de jugar con ellos. Así que sonreían y muy alegres me invitaban a jugar y compartían conmigo algunas de sus experiencias. Yo los escuché, respondí a sus preguntas y, a los pocos minutos de interactuar con ellos, me invitaban a realizar actividades,

a sentarme junto a ellos a la hora del comedor y de la colación y me tomaron de la mano para mostrarme cada rincón de la Fundación. Sin duda, ellos permitieron que yo pudiera comprender y vivir en carne propia su metodología y, por supuesto, me dejaron muchos aprendizajes para mi vida personal y profesional.

Menciono estas primeras impresiones porque son muy importantes para comenzar a relacionarnos con los niños y las niñas. La mayoría de ellas, en primaria baja ocurrió de este modo, sin embargo, en el Taller de niños Y, fue la excepción. Recuerdo que el primer día de observación, los niños y las niñas se acercaron a mí con esta intriga que mencioné anteriormente.

La clase estaba por iniciar, los educadores comenzaron a pasar lista y mi presencia ocasionó que los niños y las niñas se levantaran de su lugar constantemente a hacerme preguntas. Yo intentaba responderlas, pero cada vez se acercaban más niños y yo sabía que el método Montessori promueve que los niños y las niñas no tengan distracciones durante el trabajo individual por lo que intentaba responder en voz baja y sin llamar mucho la atención de los demás niños.

A continuación, uno de los educadores con el que no había tenido la oportunidad de profundizar acerca de mi investigación, comenzó a usar mi presencia como una figura de control para los niños. Dijo que yo era una observadora externa, lo cual no pareció ser relevante para los niños; sin embargo, mencionó que la razón por la que yo me encontraba en el ambiente era porque yo iba a evaluar su comportamiento.

Entonces los niños y las niñas poco a poco fueron desapareciendo de mi alrededor, me observaban con miradas penetrantes y comenzaron a susurrar. La clase avanzó y el educador

constantemente repetía “Recuerden que nos están evaluando el comportamiento, hay que guardar silencio” y también mencionó que yo escribiría sus nombres en la bitácora o que elaboraría reportes. Lo cual me pareció un poco confuso, puesto que anteriormente no había escuchado sobre este tipo de “consecuencias”.

Algunos niños y niñas se acercaban temerosos a mí y me preguntaron si estaba anotando sus nombres en alguna lista o si tal niño o niña ya tenía reporte. Yo solo negué con la cabeza y opté por dejar la libreta a un lado, pues esto comenzó a perjudicar de alguna forma el comportamiento de los niños y las niñas y mi intención era observar cómo eran las prácticas educativas de la manera más orgánica o natural posible.

Durante momento en la clase, los niños nuevamente se acercaron a mí con las mismas preguntas y por fin pude responder a algunos que yo no estaba ahí para que ellos se comportaran de mejor o peor manera. Simplemente, quería conocer un poco más de ellos y de cómo trabajaban.

Esto me hizo comprender que el hecho de presentarme con el grupo no les permitía saber el motivo por el cual yo estaba en sus ambientes, por lo que mis intenciones no estaban claras para los niños y las niñas, y que fácilmente mis acciones podían ser malinterpretadas al no dar a conocer los detalles sobre los objetivos de mi investigación. En consecuencia, ellos no podrían tener un seguimiento al impacto de su propia participación. Me di cuenta de que yo misma subestimé a los niños y las niñas, puesto que los educadores y educadoras sí fueron informados sobre los motivos de la investigación.

5.5.3 Ser parte

A mediados de octubre de 2018, se programó una reunión con el coordinador general y los líderes de proyecto para presentarles los avances de la investigación. Yo aún no tenía el análisis ni los resultados de la investigación, por lo que les comenté de manera muy breve que me pareció muy interesante ver cómo los niños y las niñas se organizaban cuando trabajaban colaborativamente, y mencioné que yo veía mucho potencial en el tema de la participación, durante el tercer momento de la rutina diaria, en el cual se realizaba el trabajo en grupo.

Esta primera impresión al ser comentada de manera muy general y breve ante ellos causó intriga, curiosidad e impactó de gran manera, puesto que todos los presentes suponían que era durante el primer momento, es decir, en el trabajo individual donde se favorecían mayoritariamente las condiciones para que surgiera la participación infantil genuina. Esto me hizo reflexionar sobre la conceptualización que tenemos sobre la participación infantil. Retomando el esquema de la participación propuesto por UNICEF (2014), la participación tiene que ver con tener parte, tomar parte y ser parte. Es decir, con la dimensión ética, el enfoque de derechos y deberes y el sentido de pertenencia.

Al parecer, los líderes de proyecto estaban familiarizados con los primeros dos enfoques, con el “tener y tomar parte”, pues la Fundación reconoce el “tener parte” mediante la importancia de los derechos de los niños, los entiende y los ejerce mediante sus prácticas educativas. También comprende el “tomar parte” detectan las necesidades de los niños, a partir de ahí se diseña, planifica y ejecutan las acciones considerando a los niños y las niñas en la toma de decisiones.

El elemento restante es el “ser parte”. Este, como su nombre lo indica se refiere a pertenecer, a identificarse con los demás y formar parte de la comunidad, tomando conciencia de quién se es como persona. A pesar de que este elemento se puede visibilizar en distintas actividades dirigidas a los niños y las niñas, es más difícil de percibir por los adultos como una forma de participación. A continuación, mencionaré un breve ejemplo donde el “ser parte” se refleja en una de las actividades más cotidianas y ordinarias en las que todos los niños y las niñas de los diversos Programas educativos participan: el momento de la colación.

En el caso de preescolar, este momento varía de acuerdo a cada Casa de Niños, pues algunos de ellos pasan directamente a comedor y otros realizan la colación en sus ambientes. En el primer caso, las educadoras eligen a algunos niños y niñas para que las acompañen al comedor, a continuación, se les indica quién se hará cargo de poner los servicios (bandejas), los tenedores, vasos, cucharas, etc. Las educadoras procuran que los niños y las niñas apoyen en este momento para que, minutos más tarde, al incorporarse todo el grupo, el comedor ya esté listo con los alimentos servidos. Respecto al segundo caso, cuando la colación se realiza en los ambientes, también se determina cuáles de los niños y las niñas participarán, sus funciones y quiénes lavarán la fruta, la servirán o repartirán a sus compañeros.

En Casa de Niños B, observé como una niña de aproximadamente cuatro años recorría el ambiente caminando de manera tranquila y cuidadosa con un plato con algunas rebanadas de fruta, específicamente de manzana. Se acercó a mí y me lo dio, sin que las educadoras o alguien más le diera esa indicación. A continuación, se dirigió a otro compañero y le dijo: Tú no porque estabas hablando. Decidió no dárselo debido al comportamiento que había tenido anteriormente su compañero.

Este momento, por más cotidiano o simple que parezca, ejemplifica el primer parámetro establecido por Morfín, pues las educadoras eligen cuáles de los niños o niñas participarán y en qué condiciones lo harán. Al parecer, estas condiciones varían de acuerdo con cada educadora. Al respecto, la educadora Bety dijo:

“Hoy se van a ir al comedor los que trabajaron bien, y ya ellos te dicen: - yo si trabajé bien y se escogen a tres niños y ya al otro día lo hacemos listado. Buscamos a los tres primeros de arriba de la lista y al otro día, a los tres de abajo y así nos vamos. O los que se portaron bien o trabajaron bonito ese día en el ambiente y es como una participación de todos. Todos van al comedor” (Bety, 2018)

Según la educadora Bety, la decisión de elegir quién pondrá los servicios en el comedor, dependía de ellas (la educadora titular y la asistente). En algunos casos, determinaban quiénes participarían de acuerdo con las acciones de los niños y, en otros casos, se seleccionaban de manera aleatoria para asegurar que todos los niños y las niñas participaran en este momento.

Continúa Bety:

“Los niños que van me preguntan cuántos compañeros son, por ejemplo 25 y cuando llegan allá tienen que ver cuántos servicios faltan o sobran. Hay niños que ya saben poner las cucharas en el recipiente y los guardan, niños que ayudan a levantar el servicio, levantar los platos, los vasos.”

De esta manera, los niños se involucran activamente, colaboran y participan en actividades cotidianas y, a su vez, se refuerza el concepto de comunidad. Los niños y las niñas saben que todo el grupo convive, apoya y comparte responsabilidades en estas tareas. Algunos comprenden que si no realizan las tareas que les corresponden, los demás compañeros no podrán comer a la hora indicada y esto ocasionaría ciertos retrasos. Además, este momento también brinda cierta *libertad* al niño en cuestión de gustos y preferencias.

“Por la metodología el niño tiene que servirse a su gusto y a lo que él prefiera. Pero ahorita, en este caso nosotras como guías vamos y le servimos. Pero podemos darle la oportunidad, que el

mismo se sirva porque esa es la intención de Montessori, que el niño sea independiente en hacer sus cosas. Si él dice quiero mucho, pues le sirvo dos porciones o si quiero poquito, una. Por eso, en comedor tenemos jarritas pequeñas, les ponemos té o leche entonces ya se pueden servir y ellos también sirven a los compañeros.”

En el caso de primaria, también se realiza la colación. A diferencia de preescolar, este momento ocurre dentro de los ambientes, donde una de las educadoras o educadores de cada Taller recibe las charolas con los alimentos y las jarras y a continuación comienza la hora de la colación. La mayoría de los Talleres de Niños, durante este momento, me invitaban a sentarme con ellos en la mesa y aprovechaban para comenzar a platicar sobre sus gustos, intereses y sobre lo que estaba ocurriendo con sus vidas. Durante estos minutos, traté de no llevar la voz cantora y escuchar atentamente sus historias y conversaciones.

Al término de la colación, se recogían y lavaban los trastes sucios. En algunos ambientes, cada niño lavaba su servicio, es decir su plato, vaso y cuchara; en otros, se asignaban comisiones, por lo que un solo niño era el encargado de lavar los platos, otro de secarlos, etc. mientras el resto del grupo se organizaba para continuar con el lavado de dientes. Durante mis observaciones esto pasó casi en todos los grupos, a excepción de uno.

Durante mi primer día de observación en Taller V, eran aproximadamente las 10 a.m. cuando los niños y las niñas estaban a punto de iniciar su colación en el ambiente. La educadora Perla comenzó a asignar comisiones anotando en el pizarrón el nombre de cada niño o niña a la que le tocaría repartir los servicios: “cucharas- José” “platos-Samantha”, etc.

Los niños y las niñas que aparecían con comisión comenzaron a pararse para hacer lo que se les indicaba, mientras los demás organizaban sus mesas para formar grupos pequeños e

iniciar la colación. Todo marchaba con normalidad, hasta que llegó el momento en el que la educadora comenzó a escribir el nombre de las dos personas a la que les correspondía lavar los servicios. En este momento, los niños y las niñas comenzaron a expresarse haciendo expresiones de desagrado, diciendo “safo” y mencionando los nombres de sus compañeros como si tal actividad fuera un castigo. Esto me sorprendió puesto que generalmente en este momento los niños y las niñas colaboraban con gusto y disfrutaban el ser partícipes en esta actividad.

Cuando el momento de la colación inició, los niños y las niñas de Taller V comenzaron a servir los alimentos a sus compañeros en el ambiente. Colocaron cucharas, mantel, vaso y plato. Regularmente, en este momento, los niños y las niñas me consideraban como parte de su grupo, por lo que siempre me servían la colación y me invitaban a sentarme con ellos. Pero, en este grupo yo estaba sentada en el extremo del aula, por lo que fue más difícil que los niños y las niñas comisionados me observaran.

Ellos sabían que yo me encontraba en el ambiente, sin embargo, ninguno de ellos me vio, habló o me invitó a sentarme con sus compañeros. Yo observaba la dinámica en el ambiente hasta que, minutos más tarde, la educadora Perla se acercó a mí, me ofreció la colación y me indicó que moviera mi silla a alguna de las mesas en las que se encontraban comiendo los niños.

Si bien esto no representó ningún elemento importante en un principio, poco a poco me fue intrigando más. Pues me di cuenta de que en particular en este grupo pasó desapercibida mi presencia desde mi llegada al ambiente. Aunque la educadora me presentó al iniciar la clase, los niños y las niñas no tuvieron este acercamiento conmigo, ni yo con ellos hasta

prácticamente el término del momento de la colación, ya que solo pude compartir con ellos unos pocos minutos antes de que se pasara a la siguiente actividad. Después de esto, interactuaron un poco más conmigo en otras actividades. No obstante, esto representó para mí un aporte significativo, puesto que empecé a notar diferencias entre los niños y las niñas de primaria alta y primaria baja que pudieran impactar en su participación.

Anteriormente, había mencionado algunas de ellas, pero aún no descubría cuál era la razón de estas diferencias. Posteriormente, en una entrevista, la educadora Karen me dijo que generalmente: “los niños y las niñas de Taller 1 constantemente están pidiendo que los escuches, que estés con ellos”. Los de Taller 2, “son niños como que más independientes, ya no te buscan tanto. Ya nada más es como de ayúdame porque no le entendí y ya” (2018) ¿Sería acaso que esta *independencia* de los niños y las niñas más bien era individualidad? ¿Esta supuesta “independencia” restaba la importancia al trabajo colaborativo? ¿O, más bien, había que profundizar en la concepción que ellos tenían sobre la *comunidad* de la cual formaban parte y yo, simplemente, no? Estas interrogantes rondaban una y otra vez en mi mente. ¿Sería que estas pequeñas acciones de individualismo me estaban mostrando algún otro elemento de mayor peso? Desde mi perspectiva la respuesta era un rotundo sí.

Hasta este momento tenía claro que tal como lo señalaban los documentos institucionales de PRAE, los niños y las niñas eran reconocidos tanto por las educadoras, educadores, líderes de proyecto como por el personal que labora en el CDC Zacatlán y entre ellos mismos como personas que tienen derechos y poseen la capacidad de comprender, reflexionar e influir en su entorno, convirtiéndose de este modo en agentes de cambio. Era evidente que los niños y las niñas formaban parte de la comunidad a través de las muchas acciones que impulsaba la

Fundación, pero ¿Los niños y las niñas se identificaban con los demás? ¿Habían desarrollado un sentimiento de pertenencia hacia su grupo, hacia ellos mismos como niños y niñas?

En este punto, comencé a recordar algunas situaciones que también ocurrieron en primaria Baja, pero que en su momento no le di mucha importancia. En varias ocasiones los niños y las niñas comenzaban a acusar a sus compañeros con las educadoras, esperando que fueran ellas quienes resolvieran los conflictos. Constantemente, iban detrás de la educadora y le reportaban todo lo que sus compañeros estaban haciendo “Isabela, mire a Arantza” “ Isabela, Sergio otra vez fue al baño y ya había salido” etc. Estoy segura de que en muchos de esos casos los propios niños y niñas eran capaces de resolverlo por ellos mismos, pues contaban con herramientas para hacerlo, pero no lo hacían.

En otro caso, al término de la clase, la educadora Isabela de Taller de niños X era la única que se encontraba barriendo el salón, recogiendo algunas cosas tiradas y moviendo las sillas y mesas mientras los alumnos observaban. Algo que pude notar en preescolar, fue como los niños y las niñas desde muy pequeños son muy capaces de hacer cualquier cosa. Desde tomar una escoba y barrer, recoger lo que ellos o sus compañeros tiraron, querer hacer, colaborar, contribuir y apoyar a los compañeros. Estas acciones cotidianas y casi imperceptibles también demuestran el “ser parte”. En este sentido, tanto niños como adultos tenemos que reforzar los aprendizajes básicos para la convivencia social.

Morfín (2012, p. 15) hace referencia a la lista de aprendizajes básicos para la convivencia social propuesta por Toro Arango (1992) donde se invita a los adultos a observar, pero también a acompañar a los niños y adolescentes en los procesos y ejercicios democráticos en la práctica. Esto incluye los siguientes tipos de aprendizaje:

- 1) Aprender a no agredir a otros
- 2) Aprender a comunicarse
- 3) Aprender a interactuar
- 4) Aprender a decidir en grupo
- 5) Aprender a cuidarse
- 6) Aprender a cuidar el entorno
- 7) Aprender a valorar el saber social (1992)

Todo esto se lleva a cabo mediante prácticas que fomenten el diálogo para discutir diferencias y solucionar conflictos sin agredir; explorar diversas formas de expresión oral, corporal y gráfica; jugar siguiendo reglas o bien, creando propias, trabajar en equipo para tomar decisiones sobre algún tema en común; conocer con qué tipo de ayuda podemos contar en caso de estar en problema o peligro; identificar los elementos que conforman nuestro entorno inmediato; participar en fiestas comunitarias y eventos culturales. (p.16, 2012)

Estos aprendizajes favorecen las condiciones para que surja la participación infantil genuina, tal como ejemplifiqué al describir diversas situaciones donde los niños trabajaron de manera colaborativa, demostrando que ellos son capaces de dialogar, decidir, elegir y tomar decisiones que aporten a cada uno de ellos.

Finalmente, en la entrevista con la educadora Emma salieron a relucir elementos de gran importancia relacionados con el “Ser parte”, específicamente la complejidad del “identificarse y pertenecer” a un grupo de niños y niñas y de aprender a convivir. Si bien pude observar superficialmente algunas de estas situaciones, no pude notarlo en primera instancia.

Cuando los niños y las niñas estaban trabajando de manera individual en el ambiente, “Pepe” quien tenía un problema de motricidad, se cayó de su silla. Yo, al estar cerca, inmediatamente le ofrecí apoyo para levantarse y el nuevamente tomó asiento. A su alrededor, los niños y las niñas lo voltearon a ver, pero ninguno le tendió la mano para ayudarlo. Incluso, unas niñas me empezaron a decir “No lo ayude. Él siempre hace eso para llamar la atención. Lo hace a propósito”.

Ese mismo día, los niños y las niñas no pudieron salir a la hora del juego debido a que estaba lloviendo, por lo que la educadora decidió que podían realizar alguna actividad dentro del ambiente. A los pocos segundos de haber escuchado la indicación, los niños y las niñas comenzaron a segmentarse. Pude observar que varios grupos de niñas principalmente se reunieron y eran muy selectivas con sus demás compañeros. Sin embargo, no le di relevancia.

Días más tarde, entrevisté a la educadora de ese grupo. Ella me comentó que una necesidad que detectaba era que su grupo no era lo suficientemente inclusivo, aunque había intentado abordar en distintas ocasiones el tema de la discriminación en el aula mediante juegos y dinámicas. Incluso, dijo que los niños y las niñas de su ambiente habían asistido a la Semana de la Inclusión. Participaron en un desfile en el Centro de Zacatlán, fueron a conferencias y realizaron actividades en torno a este tema. Sin embargo, días más tarde, el problema persistía.

Según Emma, las cuestiones de ritmo y estilo de aprendizaje estaban muy marcadas entre los niños y las niñas del grupo, pero lo que acentuaba las diferencias aún más era el trato hacia Pepe y Mario. Cabe destacar que, en este grupo, no hay figuras de “sombras”. En cambio, hay grupos de niñas y niños que no los incluyen en sus juegos. En el tercer momento hacen

preguntas como “¿Por qué otra vez va a exponer Pepe? ¡Él ya expuso!” y en otro tipo de actividades grupales, cuando se les indicaba hacer un círculo y tomarse de la mano, evitaban el contacto con ellos.

Una de las medidas que está tomando Emma para mejorar la situación es aprovechar los contenidos educativos para cubrir esta necesidad. Ella me comentó que en uno de los bloques anteriores habló sobre las semejanzas y diferencias entre niño y niña y los cambios que han experimentado. Y puntualizó: “Todos somos iguales. Nuestra piel es la misma, tenemos lo mismo. Somos seres humanos, todos tenemos un corazón. ¿Hay alguno que tenga el corazón diferente? (Emma, 2018)

Decidí abordar esta situación, ya que más que sugerir recomendaciones, esto me permite analizar cuál es el verdadero impacto de la participación. Esta situación es una realidad en la vida de los niños y las niñas. Desafortunadamente, no pude acercarme a “Pepe y Mario” para saber cómo vivían esta situación en el aula, si lo notaban, lo ignoraban o simplemente lo aceptaban. Por el contrario, en otro grupo una de las niñas de primaria alta, Briana, también me llegó a señalar algunas compañeras que “no la querían” que no “querían jugar con ella”. Se acercó a mi oído y me dijo “No me gusta cómo me tratan, pero me conformo porque tengo amigas”. Quise ahondar más, pero no obtuve respuesta.

Lamentablemente, los días de observación fueron pocos para registrar todo lo que ocurre en los ambientes. Sin embargo, me permitieron conocer muchas de las situaciones que viven los niños y las niñas. En el caso de Briana, parecía que también vivía cierta exclusión por parte de sus compañeros, aunque a diferencia de Pepe y Mario no era una persona con diversidad

funcional. Aunque aplaudo la manera en la que las educadoras observan y detectan estas necesidades, considero que aún no es suficiente.

Si bien el “Ser parte” representa uno de los grandes retos en la Participación Infantil de los niños y las niñas del CDC, desde mi perspectiva este elemento podría ser una de las mejores formas de dar seguimiento al impacto de la participación de los niños y las niñas. Es decir, tomando como ejemplo la “inclusión” como una necesidad detectada por alumnos como por educadora, es un tema urgente que no solo debe ser resuelto por los educadores. Considero que es un problema al que los propios niños y niñas pueden dar solución, si logran visualizarlo como algo que afecta su entorno y su propia comunidad.

No todos los niños y las niñas del CDC tienen las mismas necesidades. No obstante, estoy segura de que todos, sin importar su edad o condición, son capaces de resolver cualquiera de las necesidades o problemáticas que se presenten no solo en su ambiente, sino en su vida si cuentan con las herramientas que promuevan su Participación Infantil Genuina.

Todas las situaciones descritas nos permiten ver que los niños y las niñas merecen ser escuchados. Pasan gran parte del día en las instituciones educativas, por lo que nos corresponde como adultos, docentes, educadores y como personas visibilizarlos y darles el lugar que merecen. Tal como afirma Morfín (2012), la mejor manera de escuchar es guardando silencio.

Nuestro papel como adultos es acompañarlos y brindar las herramientas necesarias para que sean respetados y considerados como personas integrales. Para ellos hay que fomentar los aprendizajes de convivencia, de modo tal que sean ellos quienes resuelvan los conflictos y lleven la voz cantora en cuanto a sus proyectos y actividades. Al llevar a cabo estas acciones,

no solo tomamos conciencia de nuestro poder como adultos, también estamos cambiando nuestra relación con los niños. Es nuestra responsabilidad asegurarnos de que tengan las oportunidades que nosotros no tuvimos por el solo hecho de ser niños.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación, me fui planteando diversas interrogantes sobre el papel de la infancia en la actualidad. Asimismo, realicé algunas críticas respecto a las propuestas actuales encaminadas a hacer válido el derecho a la Participación Infantil. Si bien estos elementos me permitieron reconocer algunos aspectos que favorecen la participación infantil en los documentos base de los programas educativos del PRAE, sabía que la mejor manera de responder a mis preguntas era mediante el trabajo práctico; observando, escuchando y estando presente en la cotidianidad de los niños y las niñas del CDC.

Ahora que he finalizado la presente investigación, puedo asegurar que todas mis preguntas han sido resueltas directa o indirectamente por los mismos niños, niñas y adolescentes del CDC mediante sus palabras, acciones y miradas. Tal como dije al principio, analizar las formas de participación infantil me permitió tener elementos concretos para saber cuán genuina es la participación de las niñas y los niños que forman parte del Proyecto.

En ese sentido, sigo apostando a que la participación infantil efectivamente no se trata sólo de garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas. Educar para la participación genuina va más allá de lo que en un inicio creí. Ser parte de la cotidianidad de los niños y las niñas, me hizo agudizar mis sentidos y realmente contemplar cómo, en palabras de Morfín (2012), la participación es un *proceso de vida* donde cada situación cotidiana se vuelve una oportunidad de aprendizaje. A continuación, expongo de manera breve los hallazgos y resultados de la investigación:

Hallazgos

- *Teoría y práctica van de la mano*

Inicialmente, analicé algunos aspectos relacionados con los documentos base del PRAE, donde encontré que la concepción de los niños, niñas y jóvenes como sujetos de intervención, seguido de la filosofía, el propio modelo del CDC y la metodología educativa eran aspectos que favorecían la Participación Infantil desde una perspectiva teórica. Luego de mis observaciones, constaté que en la práctica las educadoras y educadores del CDC conciben a los niños y las niñas de la misma forma. Para ellos son agentes activos, razón de ser y verdaderos protagonistas del Proyecto.

Además, observé que ciertos elementos del modelo encaminan a que la Participación sea un elemento *común y normalizado* en la Fundación, pues con gran frecuencia se incluye a los miembros de la comunidad en los eventos y ocasiones especiales y se integra a los padres de familia, cada fin de semana durante actividades como las faenas, la entrega de la despensa mensual y semanal, sin olvidar que los talleres para padres a su vez incrementan la conciencia de la corresponsabilidad de la que tanto se habla en el PRAE.

Otro de los elementos clave que noté desde la revisión documental fue el gran papel que juegan las educadoras y los educadores. Sin bien desde el análisis había elementos que hacían referencia a una educación centrada en el niño, en la práctica, fácilmente pude observar los dos roles que juegan las educadoras: El pasivo y el activo. En el primero, las educadoras reconocen que los niños y las niñas son los protagonistas en el ambiente por lo que no llevan la voz cantante. Y en el rol activo, guían y acompañan los procesos de aprendizaje de los niños. Esto es de gran importancia en el análisis de los parámetros que aseguran la Participación Infantil Genuina. Más adelante volveré a este punto.

- *Cotidianidad*

La participación infantil se manifiesta y es clave en los espacios cotidianos. Por más comunes que puedan parecer, estos espacios representan grandes oportunidades para que los niños sean realmente escuchados. Tal como afirma Lansdown, con apoyo e información adecuados, los niños pueden asumir la responsabilidad de muchas decisiones con un índice bajo de riesgo, incluso cuando son muy pequeños (2005, p. 21)

- *Las relaciones de poder entre niño y adulto son aprendidas y normalizadas*

Interpretar las formas de comunicación entre niño -niño y niño-adulto, además de ser de gran relevancia debido a que pudieran evidenciar las relaciones de poder entre ambos grupos, permiten mostrar las actitudes adultocentristas que tenemos arraigadas tanto niños como adultos y que son tan cotidianas y comunes que son muy difíciles de identificar. De este modo, parece ser que las *relaciones de poder entre niños y adultos* se establecen por los roles sociales que hemos aprendido a desempeñar a lo largo de nuestras vidas.

Que los adultos hablen sobre temas relacionados con la infancia, al contrario de lo que se podría pensar, no resta protagonismo a los niños. Los adultos tenemos grandes responsabilidades con los niños y las niñas, ya que nuestras acciones y actitudes son fundamentales para su desarrollo. Lansdown (2005) plantea que los niños desarrollan las habilidades y competencias necesarias para participar desde que nacen. Sin embargo, es la receptividad y el respeto demostrado por los adultos que se ocupan de su cuidado y el entorno que los rodea lo que puede incrementar y apoyar el desarrollo de estas facultades y características personales (p.2)

- *El juego es una excelente oportunidad para la Participación Infantil*

El juego es una excelente oportunidad para que se practique la Participación Infantil. Por un lado, el juego organizado permite sentar algunas de las bases para que los niños y las niñas más pequeños aprendan a convivir con sus compañeros. Por otro lado, el juego libre permite que los niños y las niñas inventen sus propios juegos, establezcan sus reglas con el mínimo o nulo apoyo o intervención de los adultos.

En el juego organizado algunos de los niños pequeños pueden llegar a preguntar a los adultos qué jugarán, si pueden jugar y cómo. Por lo que es necesario que los adultos no siempre lleven la voz cantora y estén conscientes de que es totalmente válido que los niños y las niñas rechacen algunas de las propuestas y decidan jugar algo más. Por su parte, en el juego libre se debe asegurar que todos los niños y las niñas estén seguros y cómodos en este espacio por lo que se debe estar atento a la interacción que hay para evitar segregaciones o rechazo hacia ciertos compañeros por motivos específicos.

- *Los beneficios de participar desde temprana edad*

La participación infantil genera el diálogo, el intercambio de ideas, invita a los niños y las niñas a transformar su entorno y les da la voz y la escucha que se merecen. Sin embargo, ¿qué pasa cuando nunca hemos sido escuchados? ¿Cómo logramos recuperar esa voz, que ha estado callada durante mucho tiempo? Es vital ofrecer espacios para fomentar la Participación Infantil Genuina desde edades más tempranas.

Durante mis observaciones, pude notar que los niños de primaria no requerían demasiado tiempo para escucharse entre ellos, la manera en la que se organizaban se daba

naturalmente y fue más efectiva que una sesión con jóvenes universitarios que probablemente hayan tenido una participación infantil limitada o restringida. Lansdown (2005) plantea que:

Las democracias saludables se basan en el hecho de que los ciudadanos creen que pueden influir en los acontecimientos y provocar cambios. No obstante, la realidad demuestra que demasiados jóvenes sienten desconfianza frente a las poderosas instituciones políticas e impotencia cuando se trata de influir en ellas. (p. 28)

Resultados

A pesar de que existen diversos modelos, indicadores, pautas y procesos enfocados en la evaluación de la participación infantil, para fines de esta investigación tomé en cuenta los parámetros propuestos por Morfín (2012). La razón principal de esta escogencia es que estos parámetros se centran en los participantes. De este modo, los niños y las niñas son los verdaderos protagonistas de esta investigación.

Además, estos parámetros sirvieron como referencia a nuestros hallazgos, es decir, no son una lista de cotejo en donde se determina cuantitativamente si existe participación o no. Más bien, muestran las diversas formas en las que se manifiesta la participación infantil genuina. Esto permitió ubicarlas y evaluarlas. A continuación, menciono los parámetros necesarios para garantizar una participación genuina:

- 1) Los niños y las niñas deben estar informados sobre el sentido y las condiciones de su participación. Aquí se incluye la claridad sobre para qué se realiza la actividad, opciones reales de lo que puede o no puede pasar, qué decisiones serán compartidas con ellos y qué no. (Morfín 2012, p. 23)

- 2) Los niños y las niñas deben tener la posibilidad de decidir si desean o no participar. La verdadera participación es voluntaria. Nadie puede obligar o manipular a otra persona para que participe. (Morfin 2012, p. 24)
- 3) En la medida de lo posible, los niños y las niñas deben involucrarse desde las primeras etapas del proceso. Considerar en qué medida es posible que se tome en cuenta la opinión de los niños y las niñas desde el diseño del mismo programa o actividad y no sólo en la etapa de ejecución. (Morfin 2012, p. 24)
- 4) Los niños y las niñas deben elegir cómo participar, de acuerdo con sus capacidades e intereses. Esto significa respetar las formas de participación de los niños y las niñas y su decisión respecto a cómo desean involucrarse en el proyecto. (Morfin 2012, p. 24)
- 5) Los niños y las niñas deben tener la oportunidad de dar seguimiento al impacto de su participación. Se debe ofrecer información sobre quiénes conocerán los resultados, qué respuestas pueden esperar, si es necesario hacer gestiones posteriores y otros aspectos de ese tipo. (Morfin 2012, p. 24)

- *Primer parámetro*

Respecto al primer parámetro, di algunos ejemplos sobre las normas de convivencia en el ambiente, donde las reglas son reconocidas, aceptadas, respetadas e incluso compartidas por la mayoría de los niños y las niñas. Si bien las normas de convivencia se pueden observar con frecuencia en las Casas de Niños, la dinámica de cómo se acatan en los ambientes varía

según cada educadora. En este sentido, aunque las dinámicas varían, realmente las educadoras siguen llevando la voz cantora.

Esto no implica necesariamente que las normas no promuevan la participación infantil, puesto que, en primer lugar, se tiene claro que se requiere de desarrollo de habilidades para que los niños y las niñas puedan organizarse, dialogar, llegar a acuerdos. Se requiere de práctica y de vivir este tipo de situaciones en la cotidianidad para que los niños puedan ejercer su participación en el día a día. En segundo lugar, la intención de las normas es que los niños puedan convivir, compartir e interactuar en un ambiente armónico.

Cabe destacar que estas normas aplican tanto en alumnos como en educadoras. Por esta razón, deben ser coherentes, lógicas y razonadas. Si, hipotéticamente, las educadoras definieran las normas, pero no las siguieran, esto pudiera generar además de confusiones y contradicciones para los niños y las niñas, un reforzamiento evidente de que los adultos podemos pasar por encima de las normas, solo por el hecho de ser adultos.

- *Segundo parámetro*

En el caso del segundo parámetro, reflexioné sobre las implicaciones de participar de manera voluntaria. Para ello retomé uno de los eventos que realizó el PRAE donde concluí que los estudiantes saben lo que quieren y son capaces de determinar con certeza qué quieren hacer. Las actividades, al no ser obligatorias, enriquecen las diversas formas de participación, sin tener que recurrir a la manipulación.

Además, el proceso de “Andamiaje” es constante, visible y fomenta la empatía, el aprendizaje y compañerismo.

Por otra parte, considero que se debe gestionar mejor el tratamiento de temas que, por lo general, se considera que son *muy fuertes* o que *no deberían ser hablados por los niños*. Si evadimos el tema, además de no poder resolver sus dudas, se genera confusión, desconfianza y más dudas entre los niños y las niñas. Además, se transmite el mensaje erróneo de que los niños y las niñas no son capaces de comprender lo que pasa a su alrededor, ni están listos para hablar de ello.

- *Tercer parámetro*

Las opiniones de los niños y las niñas son consideradas por las educadoras y educadores del CDC desde el diseño de los programas o actividades y no simplemente durante su implementación. Sin duda, trabajar con niños y niñas requiere de ciertas habilidades, aptitudes y destrezas por parte de los adultos, como observar sin interrumpir, escuchar sin hablar y sentir lo que los alumnos y alumnas están expresando no solo mediante palabras, sino a través de gestos y miradas.

- *Cuarto parámetro*

Las educadoras y los educadores respetan las diversas formas de participación infantil genuina. Los niños y las niñas en el trabajo individual tienen la libertad de elegir los materiales con los que trabajarán basados en sus intereses y capacidades. Si bien la mayoría de los niños y las niñas de preescolar y primaria pueden tomar estas decisiones, las educadoras también motivan a los que no se sienten preparados, observándolos, invitándolos y guiándolos.

En el trabajo grupal, regularmente los niños y las niñas presentan exposiciones que surgen de temas les interesan y se relacionan con los contenidos de las asignaturas. A veces, se desarrolla un tema general para los tres grados, donde la única diferencia radica en los niveles de profundización de cada grupo. Durante el trabajo grupal, aunque se promueve la colaboración, interacción y reflexión, no siempre logra este cometido.

Tanto el trabajo individual como el grupal son espacios donde se puede manifestar la participación infantil genuina, donde se generan relaciones de compañerismo, se crean acuerdos colaborativos, y hay interacciones y reflexiones grupales.

- *Quinto parámetro*

Al parecer, los líderes de proyecto están familiarizados con los enfoques “tener y tomar parte”. El elemento restante es el “ser parte”. Como su nombre lo indica, se refiere a pertenecer, a identificarse con los demás y formar parte de la comunidad, tomando conciencia de quién sé es como persona. A pesar de que este elemento se puede visibilizar en distintas actividades dirigidas a los niños y las niñas, los adultos no lo perciben como una forma de participación.

El “Ser parte” representa el más grande de los retos que pude detectar en la Participación Infantil de los niños y las niñas del CDC. Desde mi perspectiva, en vez de ser un difícil reto, puede ser una de las mejores formas de dar seguimiento al impacto de la participación de los niños y las niñas, pues considero que es un problema al que los propios niños y niñas pueden dar solución si logran visualizarlo como algo que los afecta.

Es decir, tomando como ejemplo la “inclusión” como una necesidad detectada tanto por alumnos como por educadoras, es un tema urgente que no solo debe ser resuelto por estas últimas. También debe ser un tema visibilizado y prioritario para los niños y las niñas de primaria alta del CDC. Estoy segura de que las niñas y los niños pueden colaborar significativamente en la resolución de muchos de los problemas que surgen en su ambiente de aprendizaje y en su vida cotidiana si cuentan con las herramientas que promuevan su Participación Infantil Genuina.

Recomendaciones

Una de las interrogantes que pretendí responder a lo largo del trabajo fue ¿Para que los proyectos de intervención dirigidos a promover la participación infantil sean efectivos, es necesario que los adultos aprendamos a desaprender? Y la respuesta es un rotundo sí. Claramente, el papel de las educadoras y los educadores ante la participación infantil tanto en la teoría como en la práctica educativa es y seguirá siendo fundamental. Una de las grandes tareas pendientes de los educadores sociales consiste en concientizar y gestionar proyectos y procesos desde una posición que se aleje del adultocentrismo.

De lo que se trata, pues, es de “no imponer a los niños nuestros modelos adultos de participación, sino abrir espacios para que ellos encuentren sus propias maneras” (Morfin, 2012, p. 15) y, a partir de ello, observar y escuchar lo que las niñas y los niños tienen que decir. Por esa razón, es que los adultos tenemos la posibilidad de convertirnos en un obstáculo o en aliados para fomentar una participación infantil genuina.

Debo decir que la gran mayoría de las educadoras y los educadores promueve mediante su práctica educativa el surgimiento de espacios para promover la Participación Infantil

Genuina en el PRAE. Sin embargo, aún queda mucho trabajo por hacer. Sobre todo, en el “ser parte” de, lo cual se refiere a pertenecer, a identificarse con los demás y formar parte de la comunidad, tomando conciencia de quién sé es como persona. Por ello, sugiero que se tomen en cuenta las recomendaciones de Morfin (2012) donde se debería:

1. *Considerar la participación como un proceso.* Se puede promover la participación mediante foros, consultas, movilizaciones, proyectos, talleres, etc. Hay que crear las condiciones necesarias para que a los niños se les considere como interlocutores reales.
2. *Partir de las necesidades de niñas, niños y adolescentes.* Las niñas y los niños conocen sus necesidades, por lo que solo basta escuchar, observar con atención, saber hacer preguntas, intervenir lo menos posible y dar menos instrucciones.
3. *Trabajar con un enfoque integral, incluyendo a otros actores.* Hay que abrir espacios para que los niños y las niñas se expresen y para que esas expresiones se vinculen con el entorno social. Este trabajo se puede llevar a cabo mediante talleres de sensibilización, campañas sobre los derechos de la infancia, la elaboración de textos y materiales en los que se proporcionen ideas sobre cómo escuchar e involucrar a los niños en la toma de decisiones a nivel familiar, escolar o comunitario.
4. *Respetar los diferentes ritmos y formas de participar.* Cada niño y niña tiene su manera de expresarse, ya sea hablando, dibujando, escribiendo, cantando, por lo que se debe ser consciente de las diferencias individuales de cada persona y respetarlas.
5. *Integrar a las capacidades creativas y lúdicas de los niños.* Dos formas en las que nos podemos acercar más a los niños es mediante el juego y el arte. Estos recursos se deben optimizar al máximo.

6. *Tomar conciencia de los problemas, riesgos y tentaciones.* A pesar de las buenas intenciones que se tienen para promover la participación infantil, es muy común caer consciente o inconscientemente en actitudes que pueden ser adultocéntricas, por lo que se requiere compartir el poder y dejar de controlar.

REFERENCIAS

- Alfageme, E., Cantos, R., y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Baquero, R., y Narodowski, M. (1994). *Escuela y Construcción de la Infancia. ¿Existe la Infancia?* Calameo. <https://es.calameo.com/read/004025629388db1824635>
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Carli, S. (1999) *De la Familia a la Escuela: Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana.
- Camacho, L. (2014) *La Convención sobre los derechos del niño y los grados de participación infantil en algunas familias de la Delegación Coyoacán, Distrito Federal: Estudio de caso*. Tesis UNAM Digital. <http://132.248.9.195/ptd2014/junio/0715319/Index.html>
- Chong de la Cruz, I. (s/f) *Métodos y técnicas de investigación documental*. Ffyl-UNAM.
- Congreso del Estado de Sonora, Secretaría de Educación y Cultura, Junta Local Ejecutiva del Instituto Nacional Electoral y el Instituto Estatal Electoral y de Participación Ciudadana (2017) *Convocatoria Diputado Infantil 2018*. http://www.ieesonora.org.mx/_educacion_civica/diputado_infantil/2018/convocatoria_DiputadoInfantil2018.pdf

- Corona, Y., y Morfin, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. UAM-Xochimilco-COMEXANI-UNICEF-Ayuda en Acción, 19.
- Duarte, C. (2012). *Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción*. Última década no 36, CIDPA, pp. 99-125.
- Fondo De Las Naciones Unidas Para La Infancia, UNICEF. (2003). *Superando el adultocentrismo*. Imágenes educativas. <https://www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2019/02/Superando-el-Adultocentrismo.pdf>
- Glockner, V. (2006). *De la montaña a la frontera. Identidad, representaciones sociales y migración de los niños mixtecos de Guerrero*. Tesis de licenciatura, inédito.
- Glockner, V. (2007). *Infancia y representación: Hacia una participación activa de los niños en las investigaciones sociales*. Revista Tramas, 28, pp. 67-83
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad* (Vol. 11). Editorial Norma.
- Hernández, R., Fernández C., y Baptista P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición McGraw-Hill.
- INE. (2015). *Consulta Infantil y Juvenil 2015*. <http://portal.ine.mx/resultados-la-consulta-infantil-juvenil/>
- Jaime, F. M., Dufour, G. A., D'Alessandro, M., y Amaya, P. (2013). *Introducción al análisis de políticas públicas*. Universidad Nacional Arturo Jauretche.

- Karsten, A. (2012). *Participation models. Citizens, Youth, Online. A chase through the maze*, 2. Nonformality. https://www.nonformality.org/wp-content/uploads/2012/11/Participation_Models_20121118.pdf
- Lansdown, G., y Behn, C. P. (2005). *¿Me haces caso?: el derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. Bernard van Leer Foundation.
- Martínez-Agut, M. P., & Hernando, C. R. (2015). *Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles*. In Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación (pp. 139-151). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- Morell, I. A., Cifre-Mas, J., Serra, M. G., Berñe, M. A. L., García, T. M., Pigem, E. N., ... y Bernet, J. T. (2014). *Participación Infantil y construcción de la ciudadanía* (Vol. 43). Grao.
- Morfín, M. (2012). *Participación Infantil y Juvenil. Una guía para su promoción*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Norozi, S. A., & Moen, T. (2016). *Childhood as a social construction. Journal of Educational and Social Research*, (Vol. 6 No 2). (pp.75-79).
- Orozco, B. (2010). *La descripción analítica: criterios metodológicos. En el camino de la titulación: Trazos, tesis, tramos*, pp. 181-199.
- Ortega y Gasset, J. (1910). *La pedagogía social como programa político*. Madrid.org. <http://www.madrid.org/cs/BlobServer?blobkey=id&blobwhere=1158617688340&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content->

Disposition&blobheadervalue1=filename%3Dparticipacion_08.pdf&blobcol=urldata
&blobtable=MungoBlobs

PRAE (2016). *Capítulo 1. Modelo CDC PRAE*

PRAE (2016). *Capítulo 2. Metodología. Educación de la primera infancia. Maternal y Preescolar Montessori Comunitario*

Sagrera, M. (1992). *El edadismo: contra 'jóvenes' y 'viejos', la discriminación universal. Fundamentos.*

UCLMTV. (2018). *Tonucci defiende en la UCLM la incorporación de los niños al gobierno de las ciudades.* <http://www.uclmtv.uclm.es/tonucci-defiende-en-la-uclm-la-incorporacion-de-los-ninos-al-gobierno-de-las-ciudades/>

UNICEF (2019). *Participación de la infancia y la juventud: opciones para la acción. Programa ciudades amigas de la infancia. Ciudades amigas.* https://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2019/05/CFCI_Child_and_Youth_Participation_-_Options_for_Action-ES.pdf

UNICEF - Comité Español (2014). *Entendiendo la participación infantil.* Programa ciudades amigas de la infancia. Ciudades amigas. https://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2015/01/entendiendo_participacion.pdf

UNICEF - Comité Español (2016). *Convención Sobre Los Derechos Del Niño.* Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

UNICEF - Comité Español (2016). *Participación Infantil*. Ciudades amigas.

<http://ciudadesamigas.org/documento/la-ciudad-que-queremos-una-ciudad-amiga-de-las-personas-dinamica-participativa-comunitaria-sobre-derechos-de-la-infancia-e-innovacion-social/>