

**Consejo de Formación en Educación (CFE)  
Informe de Investigación (PRADINE)**

*Encuentros y desencuentros entre la formación en las áreas pedagógica y psicológica del Maestro en Primera Infancia, respecto de la planificación de las prácticas docentes.*

Responsables:

Cecilia Cabrera, Laura Curbelo

Tutora:

Dra. Clara Weisz

Diciembre, 2020

## Índice

1. Resumen
2. Introducción
3. Marco conceptual
  - 3.1 Concepción de infancias
  - 3.2 Ciudadanía Infantil: participación
  - 3.3 Concepción de inclusión educativa
4. Metodología
  - 4.1 Trabajo de campo
  - 4.2 Plan de análisis.
5. Hallazgos
6. Conclusiones
7. Bibliografía
8. Anexos
  - 8.1 Planes y programas

## **1. Resumen**

El presente informe presenta los resultados de la investigación "Encuentros y desencuentros entre la formación en las áreas pedagógica y psicológica del Maestro en Primera Infancia, respecto de la planificación de las prácticas docentes". A tales efectos, se llevaron a cabo, desde la metodología cualitativa, entrevistas a estudiantes y a docentes, revisión documental de los programas curriculares de Psicología y Pedagogía, y el análisis de las planificaciones de práctica docente de estudiantes de tercer y cuarto año, en diferentes centros de formación docente.

Concepción de infancia, ciudadanía infantil y participación, e inclusión educativa, son las categorías de análisis centrales, a partir de las cuales se organizan los hallazgos, que dan cuenta de los posibles niveles de conceptualización y que permiten inferir la coexistencia de diferentes paradigmas educativos.

Palabras clave: infancias, participación, inclusión, pedagogía, psicología

## **2. Introducción**

La presente investigación, tiene como propósito, el estudio de los encuentros y desencuentros entre la formación en las áreas pedagógica y psicológica del Maestro en Primera Infancia, y la planificación de las actividades de enseñanza.

Nuestros objetivos refieren específicamente a identificar la presencia o ausencia de conceptos previstos en los cursos de Psicología y Pedagogía de formación docente, en las planificaciones de práctica. Tanto la formación pedagógica como psicológica del estudiante de Maestro en Primera Infancia, tiene una presencia relevante en la currícula. El estudio del área pedagógica, aparece formando parte del Núcleo de Formación Común con: Pedagogía I (Énfasis en la primera Infancia) en primer año y Pedagogía II (Énfasis en la primera Infancia) en segundo año. A su vez, dentro del área Pedagógica se encuentra la asignatura denominada Observación y Análisis de las Instituciones de Primera Infancia (primer año), que apunta a abordar enfoques teórico/prácticos sobre análisis institucional, psicología de las instituciones y procesos de trabajo grupal e interdisciplinario.

Por otra parte, el área de formación en Psicología, se ve explícitamente nominada en el primer y segundo año de la carrera, con las asignaturas Psicología del Desarrollo y Psicología de la Educación respectivamente, ambas pertenecientes al Núcleo Formativo de Educación Común. Sin embargo, no son las únicas asignaturas que se ven atravesadas por dicha disciplina, también hay materias como Diversidad en el Desarrollo y el Aprendizaje que pertenece al núcleo de formación específica, y que tiene en su diseño curricular un aporte importante desde el campo de estudio de la psicología.

En las últimas décadas, tanto a nivel nacional como internacional se ha gestado interés particular por la primera infancia. En el año 2008 se crea en nuestro país, el Consejo Coordinador de la Educación en Primera Infancia, enmarcado en el Sistema Nacional de Educación del Uruguay, comenzando a funcionar en forma oficial en noviembre del 2009. Desde entonces, se han implementado planes y programas que apuntan a la profesionalización de los formadores en dicha área, con el objetivo de formar personal de la educación para la primera infancia, con una titulación de grado terciario, de carácter no universitario, con sólidos conocimientos sobre los componentes biológicos, socio-pedagógicos, culturales e institucionales que configuran el desarrollo y el aprendizaje infantil, que posibiliten las acciones educativas requeridas para ese tramo etario como ejercicio pleno del derecho a la educación y en contextos institucionales diversos.

Actualmente, son nueve los departamentos de Uruguay en donde los Institutos de Formación Docente (Canelones, Montevideo, Colonia, Florida, Paysandú, Tacuarembó, Rocha, Cerro Largo y Salto) que ofrecen la carrera de MPI. Quienes egresan poseen una titulación que les habilita a trabajar en las instituciones dependientes del Consejo de Educación Inicial y Primaria; en las que son reguladas por el Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay; y en todos los centros educativos públicos y privados del país.

La carrera de Maestro en Primera Infancia, tiene una duración de cuatro años. Su plan de estudios está constituido por asignaturas que corresponden a diferentes trayectos formativos, uno de ellos denominado Núcleo Formación Común y el otro trayecto llamado Núcleo de Formación Específica.

La formación psicológica, apunta al reconocimiento del sujeto como un ser bio-psico-socio-cultural, analizando desde la psicología evolutiva, las diferentes características de las etapas del desarrollo, la singularidad en el desarrollo, reconociendo los factores que influyen en el mismo; los momentos evolutivos de la primera infancia; los períodos del desarrollo cognitivo y la influencia de los diferentes contextos de socialización en aprendizaje y desarrollo del niño.

El área de Pedagogía constituye una referencia para el análisis teórico de la práctica y de los centros educativos, así como también un componente esencial para la apropiación del conocimiento pedagógico por parte de los estudiantes y para el desarrollo de la reflexión pedagógica sobre las prácticas.

La carrera de MPI, prevé la realización de Práctica docente en segundo, tercer y cuarto año, donde en forma explícita e implícita, están presentes los saberes pedagógicos y psicológicos. Así como también prevé la realización de diferentes intervenciones prácticas de observación en el marco de asignaturas referidas anteriormente.

En este sentido, nuestra investigación se propuso conocer la incidencia de dichos campos del saber en la planificación de las prácticas docentes de las estudiantes de MPI.

### **3. Marco conceptual**

En la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), aprobada por *La Asamblea General de las Naciones Unidas* en Nueva York, el 20 de noviembre de 1989, se hace referencia a los niños como sujetos de derechos, quedando entonces, sobrentendido el derecho a la educación desde el momento del nacimiento. A diferencia de la Declaración de los Derechos del Niño, la Convención obliga jurídicamente a los Estados firmantes a concretar en acciones sus declaraciones, Uruguay fue uno de los países participantes en dicha Convención Internacional.

Trabajar desde los derechos implica garantizar la inclusión y participación de todos los niños y niñas. Desde este lugar, se pone de manifiesto el interés por construir una mirada crítica en torno a la labor docente y cómo visibilizar la articulación entre los contenidos programáticos de pedagogía y psicología en las prácticas pre-profesionales de MPI.

#### **3.1 Concepción de infancias**

La noción de infancia tiene un carácter histórico y cultural y es por ello que ha tenido diferentes apreciaciones en la historia; su concepción depende del contexto cultural de la época. Un rápido recorrido sobre el concepto de infancia a través de la historia nos muestra los cambios que ha tenido esta categoría (Jaramillo, 2007)

Históricamente, existen diversas maneras de pensar cómo son los niños que van desde una concepción de infancias vinculada con la vulnerabilidad y la debilidad de los niños, esa concepción de indefensión hace pensar que deben estar al cuidado de alguien. A

lo largo de la historia se ha pasado de la idea del niño como ser humano inacabado, como un “adulto pequeño” a los niños como ángeles perfectos, innatamente buenos. En el siglo XVIII se le otorga la categoría de infante, pero es un infante en tanto es pensado como un “ser primitivo”, en evolución, aún le falta para llegar a ser alguien. Es recién a partir del siglo XX y hasta la fecha que comienza a pensarse “el niño como sujeto social de derecho” y que comienza a haber una concepción de infancias, anteriormente como dice Philippe Airés, “existían niños, pero no infancia”

Esa evolución refleja un cambio de la mentalidad colectiva, que comienza a manifestar sentimientos hacia los niños, hay una nueva sensibilidad hacia la infancia. Se “descubre la infancia”, ese descubrimiento tiene un precio altísimo, ya que comienzan a diseñarse instituciones encargadas de la crianza, y por lo tanto del control. La infancia pierde la libertad en la medida que debe ser preparada para la vida adulta; ese espacio de preparación pasa a ocuparlo la escuela.

La “reinención” moderna de la infancia se inicia desde el siglo XVIII en las sociedades democráticas y especialmente a través de Rousseau, quien advertía las características especiales de la infancia, con sus formas particulares de ver, de entender y de sentir y que por ello debían existir formas específicas de educación y de instrucción.

Se puede pensar esa concepción de las Infancias desde las necesidades de los niños y niñas pequeños, en este marco podríamos afirmar que necesitan:

- Tener las condiciones donde puedan relacionarse con otros de su misma edad y mayores.
- Tener oportunidad para experimentar situaciones y sentimientos que le den sentido a su vida.
- Reencontrar y reconstruir el sentido como experiencia vivida y percibida desde la comunidad.

La concepción de infancia transita entre agentes socializadores; como lo son la familia, como primer agente socializador y la escuela, como segundo agente. Ambos cumplen un papel central en la consolidación y reproducción de esta categoría. Desde esa concepción de escuela se analiza el rol del docente, asumiendo que en educación infantil el docente/educador no transmite contenidos sino que su trabajo consiste en generar las condiciones apropiadas para el desarrollo infantil

facilitar la realización de actividades y experiencias que, conectando al máximo las necesidades, intereses y motivaciones de los niños y las niñas, les ayuden a aprender y desarrollarse. El educador debe asegurar que la actividad del niño o la niña sea una de las fuentes principales de su aprendizaje y desarrollo. Es de todos conocido que la forma de actividad esencial del niño y la niña consiste en el juego. (Jaramillo, 2007)

Por tanto la educación debe sentar las bases para el desarrollo de la autonomía progresiva de los niños y la práctica de su libertad, el rol del docente estará centrado en ser promotor de ese desarrollo pensando a las niñas y niños como sujetos sociales de derecho. Pensar la educación desde este lugar, es decir, como promotora de desarrollo, supone conceptualmente considerar los siguientes aspectos:

- Desarrollo; teniendo en cuenta el desarrollo alcanzado, en relación a las potencialidades y al proceso de desarrollo integral (biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio afectivo)
- Conocimiento como medio; el proceso de enseñanza y aprendizaje no es un fin sino un medio que contribuye al desarrollo de cada actividad planteada.
- Enfoque Lúdico: El juego es la actividad fundamental para el desarrollo de lo actitudinal. Es principio y es recurso.
- Participación: Observable desde el diseño y planificación de actividades por parte del maestro, una concepción participativa implica el desarrollo y propuesta de actividades que no solo sean de carácter colectivo y cooperativo, interactuando con otros niños desde la cooperación, la ayuda, ofreciendo sugerencias, reflexionando juntos y decidiendo conjuntamente, entre pares, sino que sean actividades que apunten a la participación creciente, continua y autónoma para el desarrollo de criterios y elecciones propias.
- Rol Adulto: El adulto es guía y conductor del proceso de enseñanza, es un potenciador del desarrollo del niño. Organiza, orienta y dirige pedagógicamente considerando propósitos, logros y procedimientos para alcanzarlos, es el responsable de la propuesta.
- Niño centro: El niño debe ocupar el lugar central, protagónico, todo lo que se planifica está en función de él.

- Clima: Los participantes de este proceso deben estar interrelacionados afectivamente manifestando esta afectividad en sonrisas, gestos, aceptación, compromiso, motivación, apertura al diálogo, ambiente de bajo riesgo.

Se puede decir, que el rol docente está definido por su concepción de infancias, por tanto será observable a través de sus acciones y propuestas cuál es la concepción de infancias que maneja y en qué paradigma está ubicado. Este rol se puede vincular en una articulación a la vez dialéctica y dialógica entre su sensibilidad, su creatividad, su comunicación y su autonomía en relación al modo en que potencia y estimula la sensibilidad, creatividad, comunicación y autonomía de las diversas infancias con las que trabaja. Cuando el docente piensa las infancias como sujetos de derechos, esta concepción de infancias se aúna con su responsabilidad social y se pone de manifiesto en sus actividades de clase y sus planificaciones y diseños de aula, podremos encontrar que:

- No transmite contenidos; es un facilitador
- Conecta necesidades, intereses y motivaciones de los niños y niñas
- Ayuda a aprender y a pensar cómo se aprende
- Acompaña el desarrollo, reconoce y acepta la diversidad de cronologías y los diversos tipos de aprendizajes
- Asegura que la propia actividad sea fuente de aprendizaje y desarrollo y no un fin en sí misma

En tanto que es un proceso humanizador, la educación debe sentar las bases para el ejercicio de la autonomía y la práctica de la libertad, por lo que resulta evidente que su función trasciende los límites de la escuela y de las instituciones tradicionales, para abarcar todos los aspectos de la vida social (Jaramillo, 2007)

### **3.2 Ciudadanía Infantil: participación**

Valeria Llobet, menciona 4 dimensiones de la infancia:

- su carácter universal abstracto como institución,
- su variabilidad histórica como categoría social,
- su multiplicidad como experiencia, y
- su heterogeneidad al articularse con otras categorías de diferenciación social



Los modos y perspectivas de análisis para entender la infancia son diversos y muchas veces articulan entre sí, conceptualmente se pueden pensar de la siguiente manera:

- Perspectiva que inscribe los problemas del presente en la media y larga duración (dinámicas de cambio y permanencia)
- Comprensión de las relaciones sociales y de las prácticas culturales que producen, reproducen y transforman el concepto “la infancia”
- Reflexión sobre las dinámicas de poder institucionalizadas, los discursos hegemónicos y contrahegemónicos sobre “la infancia” que parten de dos supuestos:
  - el mutismo analítico
  - la subsunción a las instituciones de socialización

El tratamiento de niños, niñas y adolescentes como ciudadanos, y la problematización teórica del concepto de ciudadanía alrededor del clivaje etario (en lugar de las clásicas discusiones de género y etnia o raza) reviste una relativa novedad tanto política como teórica. Para algunos autores, ello ha sido nombrado como ampliación de ciudadanía (Kabeer, 2005). La ampliación de ciudadanía tiene que ver con una serie de reconocimientos que permiten posicionar a los sujetos como ciudadanos plenos. En primer lugar, supone la necesidad de reconocer las desventajas históricas y las desigualdades en el acceso a la titularidad de derechos (Llobet, 2009). En segundo lugar, la consideración del sentido que los propios sujetos le atribuyen en su vida cotidiana a la ciudadanía (Kabeer, 2005). En tercer término, el reconocimiento de las interpretaciones de necesidades por parte de los sujetos en situación de desventaja (Fraser, 1998). Finalmente, también considerar la pluralidad de diferentes identidades, étnicas y culturales, reconociendo las diferentes posiciones de los sujetos (Mouffe, 1998) y su debate público. (Llobet, 2015)

Refinar la comprensión de la participación infantil en el marco de la teoría de la ciudadanía de las infancias torna necesario pensar en función al concepto de *agencia* basándose en la idea de la estructura social como dualidad de Giddens y en la de reproducción cultural de Bourdieu, quien plantea que la actividad y creatividad de las personas reproduce la sociedad a lo largo del tiempo. Al reproducir y producir la noción de infancia, la naturaleza permanentemente constitutiva de la acción social y la agencia infantil potencialmente derivada de ella permite reinterpretar la participación infantil. “De modo tal que

re-interpretaremos participación como la capacidad de niños y niñas de “hacer la diferencia” en las relaciones sociales de las que participan, señalando la capacidad transformadora de su acción”. (Llobet, 2015)

<b>Infancias Agencia</b>	Capacidad transformadora de sus acciones
<b>“Hacer la diferencia”</b>	En las relaciones sociales en las que participan, a través de su acción transformadora
<b>Participar</b>	Con sus pares. Junto a sus pares. Adulto como guía, no como centro

Cuadro 1. Elaboración propia

Desde esta perspectiva se consideran cruciales algunos aspectos de la vida de los niños, esto especialmente vinculado a las relaciones de poder en las que actúan y considerando a la Escuela como un espacio privilegiado del ejercicio del poder adulto.

- Percepción del niño y de sus capacidades (considerarlo subjetivamente pobre, vulnerable, desigual afecta su posibilidad de ciudadanía infantil)
- Consideración de agencia en relación a su contexto familiar, género, grupo étnico, riesgo de ser silenciados

En concordancia a la literatura desarrollada, es crucial la representación de las infancias, teniendo en cuenta las políticas sociales en las que los adultos logren garantizar los intereses de los niños, interpretando sus ideas y necesidades, ya que el adulto “enuncia en nombre de” siendo esta una de las principales tensiones centrales y estructurales de la ciudadanía infantil. Esta representación, en las relaciones de aprendizaje debe estar garantizada por el otorgamiento de voz a las infancias a través del diálogo. Por tanto un docente posicionado en este paradigma deberá mostrar este lugar otorgado a las infancias en su planificación. Algunos elementos que se deberían poder percibir en las planificaciones y que traducen el reconocimiento de la ciudadanía de las infancias serían:

- La pregunta abierta, honesta y que abre la investigación.

- La propuesta respetuosa hacia las diferencias, que no menosprecie la inteligencia de los niños participantes.
- La participación propuesta entre pares y no uno a uno con el maestro.
- La posibilidad de negarse a la realización de una tarea, o de elegir otra.
- La importancia que se le otorga a la argumentación de los niños.
- Que el eje evaluativo se mueva hacia los niños y se les permita opinar sobre la propia actividad propuesta.
- Que la planificación permita vislumbrar que el eje del trabajo son los niños y no el programa/el maestro/la institución/la visita del profesor.
- Que la búsqueda del sentido de las actividades propuestas parta de los intereses de los niños, o los motive o sea una actividad de búsqueda de intereses propios.
- Que la participación implique una escucha atenta y auténtica de las voces de los niños de parte de los educadores y de los otros niños, por tanto que sea una escucha ético/respetuosa.

En base a la literatura consultada, la construcción del concepto de participación infantil se fundamentado en las siguientes ideas

a) Definición operacional de participación.

Un proceso es participativo en la medida que se hace efectivo el derecho a los niños, niñas y adolescentes a ser informados, emitir opinión, ser escuchados e incidir en las decisiones que se toman respecto de temas que son de su particular interés e incumbencia, en el ámbito familiar, judicial, educativo, de la salud, institucional, comunitario y de las políticas públicas, siguiendo siempre los Principios de No Discriminación, de Autonomía Progresiva, de Interés Superior de los niños, niñas y adolescentes y del Derecho a la vida y a las garantías para su supervivencia y desarrollo. Pág. 21 (OEA IIA, 2010)

b) Definición de las dimensiones de participación.

- Ser informados: El derecho de niños, niñas y adolescentes a recibir información adecuada en cantidad y calidad acerca de los asuntos que les incumben.
- Emitir opinión: El derecho de los niños, niñas y adolescentes de elaborar y expresar sus ideas en torno al tema que los ocupa o resulta de su interés de manera verbal, escrita, gráfica o con señas, siendo todas validadas como forma de comunicación.

- Ser escuchados: El derecho de niños, niñas y adolescentes a que la opinión emitida sea respetada. Los adultos deberán brindar los tiempos y espacios para poder escucharlos.
- Incidir en las decisiones: El derecho a que la opinión emitida por los niños, niñas y adolescentes, sea considerada en las decisiones que se toman sobre los asuntos que los involucran.

En los cuatro casos señalados se tiene como horizonte la Autonomía Progresiva, la No Discriminación, el Interés Superior y el Derecho a la Vida y al Desarrollo de los todos los Niños, Niñas y Adolescentes.

La participación es un derecho de las infancias, se parte de la concepción que los niñas, niños y adolescentes (en adelante NNA) “tienen sus ideas y puntos de vista propios, capacidades y potencialidades que serán diferentes según los niveles de desarrollo alcanzados (Principio de Autonomía Progresiva)”. (OEA IIA, 2010)

#### c) Procesos Participativos

##### Características de los procesos participativos.

Se plantea que la participación, en tanto derecho, se efectiviza básicamente como un proceso comunicativo, organizativo y de aprendizaje, pudiendo reconocerse diferentes momentos y un conjunto de condiciones. Para que se pueda hablar de auténtica participación, el proceso participativo debe tener determinadas características:

- Información: Es momento y es condición de participación, para garantizar que la fuente de información debe ser accesible, comprensible y de buena calidad. Los contenidos se abordan desde el tema, y también desde el encuadre, marcos referenciales, etc. Considerando el principio de autonomía progresiva
- Construcción y reconocimiento de la propia opinión: Las opiniones individuales y las colectivas se construyen a través de la reflexión, la discusión, el intercambio, la síntesis y la re-problematización. "Sin opinión propia la comunicación se vacía y no puede hablarse de participación" (pág. 11) (*Menú de Indicadores y Sistema de Monitoreo del Derecho a la Participación de Niños, Niñas y Adolescentes*)
- Expresión y escucha: La libertad de expresión necesita instrumentos y necesita buen manejo del lenguaje “Para que la expresión se concrete es necesario que exista una escucha”, (pág. 11) (*Menú de Indicadores y Sistema de Monitoreo del Derecho a la Participación de Niños, Niñas y Adolescentes*), que debe ser respetuosa y receptiva

"escuchar implica voluntad de decodificar el mensaje y tomarlo en cuenta para las decisiones.

- Incidir en la toma de decisiones: Se trata de un espacio de escucha que involucra el derecho a ser escuchado y el derecho a emitir la propia opinión y por lo tanto la posibilidad de incidir argumentalmente en la toma de decisiones.

#### Condiciones de existencia de los procesos participativos:

- Clima Participativo: Amigable, de libertad y respeto que garantice que las opiniones serán tomadas en cuenta y que elimine toda posibilidad de ser intimidado o sancionado por ello. Requiere de habilidades por parte de los NNA y sensibilización por parte de los adultos.
- Vínculo: "El vínculo es una relación entre dos o más personas en las que cada uno de los partícipes introduce imágenes y fantasmas producto de experiencias previas que interfieren en la comunicación.....descubrir al otro es sacar ese velo de prejuicios que lo cubre". (Pág.11) IIN- La participación de Niños, Niñas y Adolescentes en las Américas, a 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño. Documento elaborado por el Prof. Psic. Victor Giorgi a solicitud del IIN, Publicado en Junio 2010
- Encuentro: Con el otro, ya sea entre pares, con los adultos, con las instituciones, en definitiva consigo mismo, redescubriendo sus recursos, potencialidades y saberes.
- Oportunidad: La participación ofrece y constituye una oportunidad de cambio en los mecanismos de discriminación y exclusión. Promueven reposicionamientos y nuevas formas de relacionamiento con sus pares, intergeneracionales, con la comunidad de modo tal de apropiarse de lugares que antes sintió como ajenos o amenazantes.
- Aprendizajes significativos: Habilitantes de la reconstrucción de la forma en que la persona ve la realidad y se posiciona en ella.

La articulación entre las condiciones y momentos señalados anteriormente determinan los grados de incidencia de la participación:

- Consultiva: se recogen opiniones pero no se involucran en la posterior toma de decisiones
- Colaborativa: las decisiones son en conjunto entre NNA y adultos
- Iniciativa y compromiso autogenerado: los NNA se auto-convocan y regulan su participación.

### 3.3 Concepción de inclusión educativa

Dentro del ámbito educativo, el concepto de inclusión ha ido cambiando en el tiempo, históricamente ha sido considerada como un enfoque para atender a estudiantes con discapacidades específicas en instituciones educativas comunes; desde otra mirada, la inclusión constituye un desafío para potenciar la participación de todos los estudiantes, desde el reconocimiento de la existencia de la diversidad y singularidad del sujeto. Desde esta perspectiva, el objetivo es eliminar los procesos de exclusión del ámbito educativo que emergen del reconocimiento de las diferencias de clase social, género, etnia, capacidades de los sujetos, etc. (UNESCO, 2007)

Situarnos desde un enfoque que reconozca las diferencias naturales que emergen de la singularidad de cada sujeto, nos lleva a abordar la inclusión educativa desde la diversidad. Desde este lugar, asumimos que todos los estudiantes poseen necesidades educativas propias, y las mismas no corresponden a un grupo minoritario que es visto desde la “exclusión” o “excepcionalidad”. Al referirnos a la diversidad, atendemos a factores culturales, sociales, de género y personales.

María Ángeles Parrilla (UNESCO, 2007) desarrolla el concepto de diversidad, estableciendo que la diversidad no es referirse:

- A determinadas cualidades de sujetos individuales, que aunque se deban reconocer, se corre el riesgo de generar un tratamiento tan individualizado que finalice por segregar la diversidad;
- A un determinado grupo de sujetos, por ejemplo quienes poseen necesidades educativas especiales (NEE) ya que también puede dar lugar a la segregación.

Barcos (2007) plantea que la comprensión de la idea de diversidad se pone de manifiesto en forma adecuada al ser relacionada con las ideas de totalidad, grupo y normalidad.

Relacionar la idea de diversidad con el concepto de totalidad lleva a pensar en la primera como un todo que hace referencia a grupos heterogéneos y reconocer la variedad de expresiones o modalidades de manifestarse dentro de esos grupos. Mel Ainscow (2008) plantea que la inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras.

Siguiendo la literatura consultada, Barcos (2007) establece tres elementos que son parte de un accionar inclusivo:

Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos, “asistencia” es el concurrir al lugar donde los alumnos aprenden lo cual implica presencia y puntualidad. “Participación” refiere a la calidad de la

experiencia de los alumnos cuando se encuentran en el ámbito escolar por lo cual requiere la opinión de los mismos. “Rendimiento” hace referencia a los resultados escolares de los alumnos a lo largo del programa escolar y no exclusivamente a los resultados de pruebas y/ o exámenes. (Barcos,2007,p7)

Trabajar desde la inclusión implica también, hacer foco en aquellos estudiantes que peligran ser marginados, excluidos o tienen riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo, para dar garantía del goce de sus derechos.

Pilar Arnaiz (2002) desarrolla dos modelos sobre el abordaje de la inclusión en las instituciones educativas:

MODELO DEL DÉFICIT	MODELO CURRICULAR
Escuela selectiva	Escuela comprensiva
Carácter segregador	Carácter integrador
Etiqueta y jerarquiza	No etiquetadora
Homogeneidad	Heterogeneidad
Prácticas basadas en la desigualdad	Prácticas que respetan la diversidad en un marco de igualdad

#### 4. Metodología

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, entendiendo el mismo como una perspectiva epistemológica que permite comprender en profundidad, las tensiones entre los encuentros y los desencuentros teórico-prácticos. Se trata entonces, de una producción de conocimiento contextualizada espacial y temporalmente (Taylor y Bogdan, 1987), donde se privilegia la profundidad y la escucha atenta que habilite a

identificar y analizar las tensiones entre los encuentros y los desencuentros entre las categorías indagadas (concepción de infancia, ciudadanía infantil: participación e inclusión educativa) y los sujetos de la investigación, en este caso las estudiantes de Maestro en Primera Infancia.

A tales efectos se llevaron adelante diferentes técnicas. En un primer momento, el relevamiento documental de los contenidos formativos por los que transitan las estudiantes de 3ro y 4to de MPI durante la formación docente, particularmente en los programas de los cursos de Psicología y de Pedagogía, con el objetivo de conocer los sustentos teóricos de la carrera de MPI en ambas áreas. Posteriormente, se analizaron planificaciones de 3er y 4to año de MPI, con el propósito de identificar los modos en que dichos saberes son interpretados y volcados en la planificación de las prácticas. Y por último se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de psicología y de pedagogía de distintos institutos de formación docentes, a través de un formulario online que se transcribe más abajo.

Mediante dichas técnicas de recolección de datos, se analizaron los encuentros y desencuentros presentes entre los contenidos formativos y la planificación de las prácticas, en las categorías: infancias, participación e inclusión educativa.

Durante 2019 el equipo de investigación llevó adelante reuniones de trabajo presenciales, realizando la revisión bibliográfica, la elaboración de los instrumentos de recolección de datos y la selección de casos para su estudio y análisis. En 2020, se adaptó la modalidad de los encuentros a formatos virtuales. A lo largo del proceso investigativo, las reuniones de equipo contaron con la participación de la tutora.

#### **4.1. Trabajo de campo**

Se realizaron:

- 12 Entrevistas semi- estructuradas on-line a estudiantes de 3<sup>er</sup> y 4<sup>to</sup> de MPI.
- 6 Entrevistas semi- estructuradas on-line a docentes de psicología y pedagogía de MPI.
- Revisión documental de tres planes de estudio de Psicología y tres planes de estudios de Pedagogía de 1<sup>er</sup> de 2<sup>do</sup> y de 3<sup>er</sup> año del plan vigente de Formación docente de MPI: Psicología del desarrollo-Anual T; Psicología de la Educación-Semestral T/P y Diversidad en el Desarrollo y el Aprendizaje-Semestral T/P y para Pedagógica (Pedagógica I (énfasis en la Primer Infancia) - Anual T; Pedagogía II (énfasis en la Primer Infancia- Anual-T; Observación y



análisis de la Instituciones de Primer Infancia- semestral T/P)

- Análisis de diseño y planificación de 16 clases prácticas realizadas por estudiantes de 3<sup>er</sup> y 4<sup>to</sup> año de MPI de Montevideo y de Canelones

Pauta de Entrevista para docentes del área (B1) y estudiantes de 3<sup>ero</sup> y 4<sup>to</sup> (B2) de MPI:

- 1) A. *¿Cuál es tu concepción de participación?*  
B.1- *¿Cómo se pone de manifiesto en tus cursos en CFE/MPI?*  
B.2- *¿Cómo se pone de manifiesto en tus planificaciones?* C.  
*Facilitar un breve ejemplo*
  
- 2) A. *¿Cuál es tu concepción de inclusión educativa?*  
B. 1- *¿Cómo se pone de manifiesto en tus cursos en CFE/MPI?*  
B.2- *¿Cómo se pone de manifiesto en tus planificaciones?*  
  
C. *Facilitar un breve ejemplo*
  
- 3) A. *¿Cuál es tu concepción de infancias?*  
B.1- *¿Cómo se pone de manifiesto en tus cursos en CFE/MPI?*  
B.2- *¿Cómo se pone de manifiesto en tus planificaciones?*  
C. *Facilitar un breve ejemplo.*
  
- 4) A. *¿Cuál es tu concepción sobre las competencias generales y específicas que propone trabajar el Marco Curricular para el desarrollo de la Primera Infancia?*  
  
B.1- *¿Cómo se pone de manifiesto dicha concepción sobre las competencias en tus tus cursos en CFE/MPI?*  
B.2- *¿Cómo se pone de manifiesto dicha concepción sobre las competencias en tus planificaciones?*  
  
C. *Facilitar un breve ejemplo.*

#### **4.2 Plan de análisis**

Luego de sistematizadas las entrevistas a los docentes de Pedagogía y de Psicología, los contenidos de los programas y las planificaciones didácticas de las estudiantes de centros de Formación Docente de Montevideo y de Canelones, el análisis se

organizó en base a la identificación de las categorías: concepción de infancia, derecho a la participación e inclusión educativa.

En un nivel macro se ubica la concepción de Infancias, para la cual se tomó como referencia la Convención de Derechos de Infancia (CDN), la Ley General de Educación N° 18437; y bibliografía específica

En un nivel meso, Participación, tomado del Menú de indicadores del Derecho a la Participación INN/OEA (2010), se materializa en la posibilidad de ser informado siguiendo el principio de autonomía progresiva; en el hecho de contar contar un espacio para poder expresarse; en la condición de ser escuchado, y de incidir en las decisiones.

También a nivel meso se considera la inclusión educativa en tanto al reconocimiento de la diversidad de los estudiantes.

<b>Dimensiones</b>	
<b>Concepción de Infancias</b>	La noción de infancia tiene un carácter histórico y cultural (diferentes apreciaciones en la historia) su concepción depende del contexto cultural de la época.
<b>Ciudadanía Infantil: participación</b>	<i>Información</i> (derecho en sí mismo y como condición para...). Espacio para la <i>expresión y escucha</i> (emisión de opinión y ser escuchado). Toma de <i>decisiones</i> .
<b>Inclusión educativa</b>	Como reconocimiento de la diversidad y como concepción de eliminación de barreras

<b>Dimensión</b>	<b>Operacionalización</b>
Ciudadanía Infantil: participación	Existencia de espacios llevados a cabo desde los intereses de los niños/as.

Inclusión educativa	Existencia de propuestas que contemplen los diferentes ritmos, modos y estilos en los procesos de aprendizaje de los niños/as.
Concepción de Infancias	Manifiesta a través de marcadores presente en las planificaciones tomadas como discurso pedagógico de los futuros maestros, en los discursos de las entrevistas realizadas a los profesores y en el texto de los programas de formación docente

## 5. Hallazgos

En el análisis de los encuentros y los desencuentros, se entiende que existe proximidad entre la planificación de las prácticas docentes y los relatos de las estudiantes y de sus docentes en relación a las categorías de análisis propuestas en las entrevistas, vale decir que existe una coincidencia entre los discursos de las estudiantes y sus planificaciones, pero dichos discursos se desencuentran con los contenidos de los cursos de pedagógica y de psicología. En dichas planificaciones, son mínimas las referencias a concepciones de infancias como agencia. En este sentido no se encontraron propuestas que enfatizen en la capacidad transformadora de las acciones de los niños. Tampoco pudo observarse que los niños sean percibidos como personas capaces de “hacer la diferencia”, y tampoco fue posible visualizar el otorgamiento de auténtica voz a las infancias para una participación genuina entre pares, también encontramos que en las planificaciones el adulto no es guía sino centro de las actividades que se proponen, siendo este un elemento más de distanciamiento entre el discurso vigente que constituye el marco teórico y el diseño de las prácticas.

Sobre la participación de los niños, encontramos respuestas que no tienen que ver con lo que definimos como participación genuina, sino que aluden a actividades en las que no se da una clase expositiva, sino que se invita a los niños a trabajar de forma grupal

“Se trabaja con “grupo total” (Entrevista estudiante de MPI)

“Se los subdivide al grupo” (Entrevista estudiante MPI)

“Grupo total, pequeños grupos, experimentación, observación, diálogo, socialización, preguntas guía” (Entrevista estudiante de MPI)

Al indagar acerca de su concepción de participación y al solicitar ejemplos de cómo llevarla a cabo, responden:

“Mi concepción es que la participación implica intercambio, comunicación, expresión "ser parte de". En mis planificaciones intento propiciar espacios donde los niños y niñas participen de forma activa de su proceso de aprendizaje. Por eso me parece importante al finalizar una actividad o planificación realizar un momento de síntesis donde se realicen preguntas y reflexiones sobre lo que sucedió” (Entrevista estudiante de MPI)

“Participación a mi entender es no solamente actuar en determinada circunstancia, sino también es la posibilidad de cambiar, transformar y formar parte de un todo. En las planificaciones se lleva adelante en el momento de trabajar en equipo, donde el alumno colabora y se involucra” (Entrevista estudiante de MPI)

En otros casos encontramos que se piensa la participación en tanto vínculo uno a uno de los niños con el maestro, no encontrando ninguna etapa de intercambio dialógico real y participativo de los niños y niñas.

Por su parte, al interrogar a los docentes sobre el concepto de participación infantil que manejan en sus cursos encontramos respuestas sumamente diversas.

Una de las docentes entrevistadas realiza un análisis teórico potente en torno al concepto de participación, dice:

“ Se consideran las tensiones y contradicciones del sistema educativo en torno a la participación que se piensa desde el rol del docente de enseñanza terciaria y desde la habilitación y promoción de espacios de “debate, intercambios y discusiones” para “ así poner en acto una perspectiva participativa” (Entrevista a docente).

Se presenta de este modo, una perspectiva centrada y enfocada en el aula de curso terciario y de la docencia terciaria, sin embargo no involucra ninguna idea en torno a

contenidos o competencias que acompañen a los futuros maestros para trabajar con los niños de modo participativo, activo, genuino.

Se plantea y ejemplifica la participación hacia la construcción de conocimiento en el aula de formación del MPI, a través de actividades y propuestas y también desde la evaluación. La concepción de participación se presenta desde la propuesta de construcción cognitiva, no social o dialógica. En relación a la categoría de participación, expresan:

“ La participación es la posibilidad y el derecho que tenemos de integrar ámbitos de discusión para que escuchemos y nos escuchen al momento de tomar decisiones y ser partícipes de las mismas, en diferentes temas que nos competen. La participación de los estudiantes, son parte esencial en los cursos en lo que atañe a dar puntos de vistas diversos, lo que enriquece el debate áulico.” (Entrevista a docente)

“(…) concepto, amerita focalizarlo históricamente.(…) principio de la gestión pedagógica, de carácter activo y situado. Un aspecto no menor, es que ha de evidenciarse, siendo necesario concebir espacios adecuados para el diálogo, la reflexión y toma de decisiones acordadas entre todos los actores de una Institución, en una educación democrática.” (Entrevista a docente)

Se visualizan encuentros entre la concepción de participación manejada por los docentes y el marco de referencia actual; apreciándose el reconocimiento del poder transformador que tiene la participación y reconociendo la necesidad de habilitar espacios en los que los sujetos puedan ejercerla. Si bien los programas de pedagogía establecen la importancia del énfasis en la primera infancia, encontramos que al ser los docentes interrogados sobre el concepto de participación, refieren a participación de los estudiantes de MPI en actividades mayormente vinculadas a los aspectos políticos vinculados a decisiones adultas que al desarrollo de sus aprendizajes profesionales, sin referir a cómo trabajar con los estudiantes magisteriales para desarrollar en ellos competencias que les permitan reconocer, estimular y desarrollar la participación infantil.

En el análisis de las planificaciones, no fue posible encontrar marcadores de acciones adultas que hayan garantizado los intereses de los niños, sin enunciar en su nombre, ni indicadores del reconocimiento de la ciudadanía infantil.

En relación a la categoría infancias, se han identificado más desencuentros que encuentros, en tanto desde el discurso de los docentes, cuando son interrogados acerca de su concepción de infancias, en general se plantea únicamente como una etapa etaria, evidenciándose una concepción de infancia, y no de infancias, sin asunción de pluralidades conceptuales, ignorando la enunciación en plural realizada en la pregunta. Ninguno de los docentes entrevistados hizo énfasis en las infancias como diversidad, ni como pluralidad de concepto. No fue posible hallar en las respuestas alguna que refiriera a una visión compleja o interseccional para el análisis de la categoría.

“La infancia(s) es una construcción moderna que ha variado a lo largo del tiempo en función de las sociedades. Es una categoría que se aplica a los sujetos de determinada edad, a quienes se atribuye un conjunto de cualidades construidas desde el mundo adulto. El transcurrir del tiempo y el devenir de las sociedades han abierto otros espacios a la infancia, a sus intereses, a sus deseos y necesidades. Esas han variado,(...) la escuela es reflejo de ello, no obstante, su esencia permanece y se vivifica en una idea de “niño” traducida en el “alumno ideal” que sólo tiene sentido en seno de la institución escolar. Esta noción se pone de manifiesto en los cursos mediante el abordaje teórico que intenta problematizar la noción de infancia como construcción, por tanto atravesada por un conjunto de supuestos que es preciso desandar.” (Entrevista a docente)

Se aprecia en dicho discurso, el abordaje histórico del concepto, dando lugar a la problematización y reflexión sobre nociones establecidas y construidas como verdades a nivel social.

En tanto otro docente manifiesta:

“el abordaje a infancia se plantea desde varias perspectivas para lograr una perspectiva integral de este momento evolutivo. Desde perspectivas que contemplen diversos aspectos (cognitivo, psicofectivo etc) que abordan autores en acuerdo de sala generalmente. Por ejemplo, en los factores de riesgo hacer referencia, reflexionar sobre los aspectos teóricos y pensar estrategias de protección”

De los datos recogidos se desprende una visión monolítica de las infancias, enunciando en singular, como etapa de la vida del ser humano. Esta visión, permite inferir

conductas similares por parte de todos los integrantes del grupo, ya que por ejemplo, en las planificaciones se propone el planteo de actividades idénticas para todos, sin alternativa alguna que ponga de manifiesto el reconocimiento a la diversidad de aprendizaje y a la trayectoria y contexto de cada estudiante.

A pesar que los programas de pedagogía y de psicología atienden desde sus contenidos y propuestas a una consideración de la diversidad de aprendizajes, modos de pensar, modos de estar en el mundo, vinculados al desarrollo de cada persona, de su contexto, y de su diversas maneras de socializar, percibimos un desencuentro cuando el estudiante magisterial planifica una actividad didáctica con las infancias, no parece tener en cuenta los conceptos fundamentales reflexionados de manera crítica en los cursos de pedagogía y psicología en torno a las preguntas fundamentales que ambas disciplinas plantean sobre el qué, el por qué, y el para qué de cada acto educativo. Hallamos que las planificaciones se centran fundamentalmente en el cómo y en los aspectos metodológicos de las actividades. Por tanto son actividades mucho más pensadas desde la didáctica que desde la pedagogía o desde la psicología. No se encontró que el estudiante de MPI logre interceptar los saberes provenientes de las tres disciplinas, se percibe como que la práctica docente es un campo exclusivo de la didáctica.

Como se mencionó anteriormente, se percibe a través del análisis de las planificaciones, un desconocimiento de los procesos de aprendizaje individuales de cada niño o niña. Un desencuentro con la concepción de inclusión actual, desde el no reconocimiento de la diversidad, en el sentido de que se plantean actividades de respuesta y solución única mayoritariamente, y escasas actividades que respalden el discurso de la producción creativa del niño y de la investigación colectiva del grupo. Se aprecia así, una visión de grupo homogéneo, donde las propuestas parecen indicar que la singularidad de los sujetos deberá amoldarse a una línea de intervención planteada por el docente. No encontramos que -en sentido inverso- la propuesta del docente se amolde o tenga en cuenta las características y proceso individuales de los estudiantes.

Algunos docentes interpretan la infancia como un presente que se hace imperioso atender y que "... para ello requiere de formación docente específica de calidad, para atender y educar a niñas y niños" (entrevista a docente).

Del análisis realizado en las entrevistas, se desprende que la noción de infancia trabajada en los cursos de formación docente es desde la problematización a nivel teórico de la infancia como construcción, desde los supuestos de esa noción desde el punto de vista histórico de las sociedades y desde cómo cada sociedad manifiesta sus intereses, deseos y necesidades. Se trabaja la noción del "niño teórico de la pedagogía" como un

“alumno ideal” institucionalizado escolarmente. En este sentido, se observa el tratamiento de la infancia como momento evolutivo, considerando que existen “factores de riesgo” proponiendo la necesidad de desarrollar estrategias de protección de las infancias desde los acuerdos de sala.

Como venimos describiendo en estos hallazgos, mayormente nos encontramos con desencuentros entre las concepciones de infancias actuales y la abordada desde el colectivo docente, sin embargo una de las docentes entrevistadas señala: “La o las ideas de infancias constituyen una construcción social y cultural. Yo apoyo en los cursos la idea de infancias contenida en la Convención de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de 1989. Por esto, además de trabajar el tema conceptualmente (la idea de infancias está en el curso de Pedagogía II de MPI), coloqué el tema a la reflexión durante todo el año cuando se abordan otras cuestiones.”(entrevista a docente) En el discurso de la docente, se aprecian concepciones más cercanas al marco de referencia actual, donde se contempla la diversidad y los derechos de las infancias.

En la entrevista a las estudiantes hallamos primordialmente una conceptualización de las infancias desde la psicología del desarrollo, como etapa de la vida en la que “el niño se encuentra” se sugiere que el desarrollo de los niños se realiza a través de actividades pensadas para potenciar su “desarrollo próximo” y se concibe al niño como una persona creativa y que dicha creatividad puede potenciarse a partir de actividades pensadas por el docente. A diferencia de cuando se les preguntó por inclusión acá se habla del niño en general dentro de la “etapa en la que el niño se encuentra”, percibiendo la idea de que existen etapas monolíticas y exclusivamente cronológicas dentro del desarrollo infantil. Se describe la infancia como etapa fundacional de la vida humana, etapa que tiene determinadas características. Considerándola una etapa evolutiva cronológica que se tiene en cuenta en las planificaciones de actividades para que resulten apropiadas a esa edad. También las estudiantes de magisterio plantean las Infancias como sujetos de derechos, manejando conceptos como la igualdad y la dignidad. En las entrevistas se alude a la necesidad de pensar la diversidad de niños en “la sala”; se describe la infancia en oposición a la adultez, y se explica que debe ser considerada como un momento en la vida en el cual el niño “juega, crece y se desarrolla”, y se plantea que el docente debe considerar estas características, permitiendo al niño explorar y descubrir su propio interés. Las respuestas dejan ver un discurso aprendido, y no así una problematización o reflexión sobre el concepto interrogado. Se encuentran respuestas en el sentido de buscar coincidencias con el que se conoce como discurso esperado del docente de MPI.



Sólo una de las estudiantes entrevistadas manifiesta que “Las infancias son constructoras de cultura, conocimiento e identidad” y al explicar cómo esta concepción se pone de manifiesto en sus planificaciones para el trabajo de aula, señala que “Preparando el entorno acorde a las edades que se realicen las actividades planificadas” y que en concreto lo lleva a la práctica propiciando “instancias dónde se contemple las infancias como sujetos de derechos”. (entrevista a estudiantes)

Otra estudiante manifiesta que concibe las Infancias como etapa del desarrollo, en la que el “individuo va construyendo su personalidad, participan diferentes agentes socializadores (familia, instituciones educativas, etc.) donde ayudan a moldear la misma, es muy importante que el infante crezca en un ambiente seguro, con amor, puestas de límites y adultos referentes posiblemente estables. Es donde se van generando los primeros vínculos y afectos (familiares, sociales, con el entorno)” volviendo a una postura romántica de la infancia a pesar de que se la plantea como etapa de desarrollo y socialización.

De las entrevistas realizadas, observamos que la mayoría de las estudiantes ponen de manifiesto una concepción de infancias romantizada a través de sus discursos “etapa de la vida comprendida entre el nacimiento y la adolescencia o pubertad. En la que el niño/a, crece fuerte y seguro de sí mismos, y recibe el amor y estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de los adultos”. (entrevista a estudiante)

“Es una etapa fundamental de todo ser humano, pues tenemos una capacidad de absorción mayor a cualquier etapa, lo que permite al niño aprender de una manera más fácil y rápida. En esta etapa el niño aprende principalmente mediante la experiencia, por lo que considero que desde ese punto se ve reflejado en mis planificaciones, debemos de aprovechar ese interés constante que está despierto en esta etapa, para a través de diferentes actividades prácticas, como el juego en el patio, la experimentación, el juego en rincones, entre otras el niño aprenda eso que queremos enseñar.” (entrevista a estudiante)

A pesar de que en los cursos de pedagogía se plantean las diferencias y distancias entre aprender y enseñar, entre la intención, propósitos y objetivos de los docentes y lo que luego el estudiante verdaderamente logra en el proceso. A pesar de que se plantean distancias entre contenidos y habilidades a desarrollar en los niños, los estudiantes no parecen ponerlo de manifiesto y las planificaciones y entrevista dan cuentas de un universo ficticio en el que lo enseñado y lo aprendido conviven unificadamente para todos los niños y en todas las circunstancias, parece forma parte de un discurso en el que si algo se enseñó ya fue aprendido, y no encontramos modelos evaluativos ni prácticas de evaluación en acción que permitan siquiera corroborar que esta concepción es verdadero o que es falsa.

Se infiere que se sobrentiende que lo enseñado es lo aprendido por todos, de igual manera y en el mismo momento.

Otro desencuentro tiene relación con la utilización de la pregunta que podemos invertir en las planificaciones.. Las preguntas no son de corte investigativo y abierto, sino que mayoritariamente se trata de preguntas cerradas que apuntan a reconfirmar la idea que el docente pretende desarrollar en sus objetivos y propósitos. No se presentan preguntas que apunten al desarrollo de los intereses de los niños, sino que se percibe un tratamiento de los niños como subordinados al adulto.

Si bien en las planificaciones se enuncia que se da cabida a la manifestación de los niños a través del lenguaje verbal y no verbal, no aparecen en ellas espacios previstos para escuchar la voz de las Infancias; y las actividades habilitan el juego, el intercambio y el desarrollo, no se perciben encuentros manifiestos desde los intereses del niño. el niño es un “ser activo de su desarrollo y aprendizaje” se dice por ejemplo “Los niños se desarrollan directamente relacionados con la capacidad de generar y generarse preguntas, en la búsqueda de dar explicación a dichas interrogantes el niño explora, experimenta, investiga, descubre y crece” (entrevista a estudiante) pero no se presenta la planificación de actividades en las que el niño sea el que realiza las preguntas a partir de sus propios intereses ni en las que el niño se vincule activamente por ejemplo desde su curiosidad en una investigación, propuesta o actividad que no sea regulada, ordenada y coordinada por un adulto.

Si nos detenemos a buscar el concepto de Infancias en los programas de Pedagogía y Psicología, encontramos que en los diversos documentos oficiales se conceptualiza de manera bastante similar a cómo lo hacen los estudiantes y docentes. En el programa de Psicología “Se enfatiza la importancia de los primeros años en los que el niño experimenta variados y profundos cambios, configurándose ventanas de oportunidades para el despliegue del potencial.” Desarrollando dentro de los contenidos la construcción actual, la evolución del concepto a través del tiempo y consideraciones sobre la primera infancia. Proponiendo el análisis del concepto a través de la Historia, y además la infancia como etapa de la vida de las personas. En tanto en el programa de Psicología de la Educación no aparecen los términos infancia, ni tampoco primera infancia.

En los programas de Pedagogía aparece dentro de los objetivos específicos de Pedagogía I: “Conceptualizar y analizar los procesos de aprendizaje en la niñez y, consecuentemente, las actividades de enseñanza que los potencian” y dentro de los ejes temáticos se presentan tres que vinculan con el término “infancia” (en singular). Desde esta

apreciación, se puede decir que existen encuentros entre los significados construidos por las estudiantes y lo desarrollado en los programas analizados.

De acuerdo a lo expuesto, dentro de los hallazgos de esta investigación encontramos que en las planificaciones prima un aprendizaje monocrónico, monolítico, no diverso, en las que se pone de manifiesto la creencia de que todos los niños están en condiciones de aprender lo mismo a la misma vez.

No encontramos:

- Preguntas abiertas, honestas, de investigación.
- La propuesta respetuosa hacia las diferencias, que consideren a los niños como personas plenamente inteligentes, sino como inteligencias en desarrollo.
- Propuesta de participación y diálogo auténtico entre pares y no uno a uno con el maestro.
- La posibilidad de negarse a la realización de una tarea, o de elegir otra.
- La posibilidad de argumentación por parte de los niños.
- La posibilidad de evaluación por parte de los niños ni que se les otorgue voz para opinar sobre las actividades propuestas.
- Que la planificación permita vislumbrar que el eje del trabajo son los niños y no el programa/el maestro/la institución/la visita del profesor de didáctica
- Que la búsqueda del sentido de las actividades propuestas parta de los intereses de los niños, o los motive o sea una actividad de búsqueda de intereses propios
- Que la participación implique una escucha atenta y auténtica de las voces de los niños de parte de los educadores (maestros) y de los otros niños, por tanto que sea una escucha ético/respetuosa

## **Participación**

En la relación a la categoría de participación, predomina la concepción de “hacer participar” al niño, no del reconocimiento de su derecho a querer participar o no. En el análisis de las planificaciones no se halló la explicitación de momentos en los que se le otorga voz con incidencia y capacidad de decisión a los niños y por ende al grupo en general.

En las planificaciones se hallaron diferentes modalidades de propuestas metodológicas en las que parece ofrecerse a los los niños la opción de participar o no, esto sobre todo en las edades de 1 a 3 años y se encontraron algunas propuestas diversificadas

para los niños de 4 y 5 años aunque algo más estructuradas, basándose en la modalidad de trabajo metodológico de pequeños grupos, por tanto esto nos permite remarcar lo que se señaló más arriba sobre el acento en lo metodológico didáctico pero no en la reflexión sobre qué significan las infancias como agencia ciudadana y por tanto la concepción de participación no es la que pretendemos encontrar de acuerdo a la agenda actual del tema ni a los indicadores de participación infantil con lo que trabajamos y que se involucran dentro de nuestro marco teórico. Dicho de otro modo, se utiliza la palabra participación vaciada del contenido de auténtica participación de las infancias y sus voces, se habla de participación pero es el adulto el eje y centro de la propuesta.

En relación a las concepciones de participación infantil aparece un discurso en el que las niñas y los niños parecen no tener poder de decisión, al no ser tenidos en cuenta sus intereses más allá de lo que es considerado apropiado para su edad como saberes a adquirir o como posibilidad teórica. No se explicitan en los discursos espacio de construcción a partir del diálogo, ni propuestas dialógicas. Se percibe una visión fragmentada del niño por “etapas” otorgando un carácter idealizado a la infancia y entendiendo que la participación infantil debe ser planificada por el adulto y no un espacio de actuación hacia la autonomía progresiva y construida por los propios niños. La escuela sigue siendo percibida como la institución que normaliza, regula y gestiona la participación infantil desde la propuesta escolar y la concepción adulta y no desde la intención de participación infantil. Por tanto, se mantiene una concepción de las infancias que dista de tener en cuenta quiénes son los niños de hoy y que ha de nuevo en ellos, se tamiza su actuación escolar desde esa concepción del niño teórico que hablábamos antes y que no corresponde al niño del siglo XXI.

## **Inclusión**

En relación a la categoría inclusión encontramos que predomina un discurso que confunde los conceptos de inclusión e integración. Se plantea la inclusión como la atención a casos particulares, atendiendo a dificultades específicas y/o situaciones de discapacidad.

Desde los programas de Psicología y Pedagogía, se plantea un abordaje desde los Derechos Humanos, lo cual remite al reconocimiento de la singularidad del sujeto y la diversidad del grupo, sin embargo, en el programa de Psicología del Desarrollo, no aparece explícitamente el término inclusión. En el único plan analizado en el que encontramos la palabra inclusión, es en el de Diversidad en el desarrollo y en el aprendizaje, donde se propone que el estudiante pueda definir los apoyos necesarios para estimular y fortalecer los

procesos de aprendizaje en su diversidad de estilos, ritmos y modos, posibilitando la puesta en práctica de estrategias y dispositivos de enseñanza fundamentados en los marcos de referencia que aportan las diversas disciplinas.

Si bien se aprecian encuentros entre el programa del curso Diversidad en el desarrollo y el aprendizaje y el marco de referencia actual, no hallamos en las planificaciones analizadas, ni el discurso de las estudiantes y docentes entrevistados, significantes en concordancia con dichos elementos teóricos.

Del análisis realizado, se aprecia una visión fragmentada del sujeto, en el sentido que al pensarlo desde la inclusión se reconoce la diversidad, aunque no se instrumenta en la planificación de las prácticas, y en el discurso se contemple la inclusión de estudiantes que tienen alguna dificultad de aprendizaje o motora; pero al analizarlo desde la infancia (concepto macro), se unifica al sujeto sin reconocer la singularidad de cada uno.

## **6. Conclusiones**

De la investigación realizada, se pueden extraer algunas conclusiones en relación a las categorías tenidas en cuenta en las planificaciones de los estudiantes. Dichas planificaciones reflejan aspectos operativos y metodológicos, aluden a una estructura que tiene que ver con el funcionamiento del aula, con el cumplimiento del programa, pero no se incluyen fundamentos que involucren el por qué y el para qué de cada acto educativo, ni desde el punto de vista de la psicología ni desde el punto de vista de la pedagogía.

Las categorías incluidas en las planificaciones refieren al tiempo, las estrategias, las áreas de conocimiento y campos disciplinares. Parecen extraídas en forma textual del marco regulador, especialmente en sus aspectos formales, sin profundizar conceptualmente en torno a la infancia, la participación y la inclusión.

Pensando desde las propuestas de actividades concluimos que existe un distanciamiento entre el discurso de las practicantes en el que se pone de manifiesto lo diverso, la necesidad de contemplar lo diferente del desarrollo de cada niño y sin embargo proponen idénticas actividades para desarrollar con todo el grupo de manera sincrónica. Cuando se dividen los grupos en subgrupos se hace en relación a propuestas diversas y ante la necesidad de optimizar los tiempos pero no en relación al momento y proceso de cada estudiante. Tampoco es común encontrar que las practicantes planifiquen y desarrollen actividades de acuerdo a las habilidades y competencias que propone en el marco, sino que más bien piensan la actividad primero y luego intentan fundamentarla monocómicamente.

Pensar la propia práctica como un elemento encuentro transversal de disciplinas en las que el docente tiene que poder sintetizar los saberes de su carrera sin haberlo hecho nunca antes durante la formación parece un camino incierto o erróneo.

Si bien en los programas se plantea la coordinación pedagógica y de actividades entre diferentes asignaturas de la malla curricular de formación docente, en base a los hallazgos en planificaciones y entrevistas se ve que las estudiantes no sintetizan los aprendizajes de Psicología y Pedagogía en sus prácticas de didáctica. Por el contrario, dichas planificaciones reflejan una formación de grado recibida de manera compartimentada desde las diferentes asignaturas de la carrera. Por tanto al momento de diseñar las prácticas preprofesionales el docente de didáctica ocupa un lugar de privilegio, las planificaciones reflejan estar pensadas desde la didáctica que les ofrece soluciones y maneras operativas de pensar las prácticas, quedando relegado el encuentro interdisciplinar. Tanto en las entrevistas como en las planificaciones es posible percibir un funcionamiento de la carrera trazado más desde los límites de las asignaturas que desde las fronteras de los saberes, se demarcan territorios con precisión olvidando la complejidad del proceso educativo.

En relación a la participación los niños y niñas no son tenidos en cuenta de manera activa ni hacia la autogestión progresiva de sus aprendizajes, el docente es quien decide los caminos a recorrer y hasta decide cuáles son las significaciones que los estudiantes deberán encontrar, a pesar de que el discurso docente magisterial señala la búsqueda de sentido de los estudiantes como un elemento primordial de los aprendizajes significativos. No encontramos prácticas en donde la actividad propuesta fuera de investigación y construcción de saberes por parte de los niños, sólo en situaciones muy parciales pero delimitadas por el discurso docente, en dichas prácticas el conocimiento y objetivo a alcanzar no fueron percibidos como construcción o hallazgo sino como llegada a un saber correcto establecido como contenido en la planificación del docente practicante. Se aprecia una fuerte didactización del acto educativo.

De lo expuesto se concluye la importancia de concebir la práctica como un espacio de reflexión docente, no se refleja el paradigma vigente en el que la práctica es considerada un espacio privilegiado de construcción de saberes docentes desde la reflexión en la práctica, desde la práctica y después de la práctica. El espacio de la planificación debiera habilitar un espacio de metacognición docente, un espacio en el que el maestro practicante reflexione sobre la práctica desde sus saberes teóricos, para que de esa forma, el maestro tenga la necesidad de recurrir a sus saberes adquiridos en Psicología y Pedagogía para

re-pensar la práctica. Las planificaciones analizadas en esta investigación tienen una potente carga desde lo metodológico, contemplando la instrumentación de pasos o etapas para la transposición didáctica de un saber seleccionado por el docente; si son consideradas como textos pedagógicos no se observa un espacio pensado y diseñado por las docentes practicantes para construir algún saber durante o después de la práctica realizada, creemos que esta ausencia forma parte de un modelo de planificación aprendido.

Concluimos que existe encuentro entre la formación en las áreas pedagógica y psicológica del maestro en primera infancia y las planificaciones y discursos de las estudiantes. Hallando un desencuentro entre el marco de referencia que prima en el discurso de docentes y estudiantes y las concepciones actuales en relación a las categorías Infancias, Participación e Inclusión.

### **Referencias bibliográficas**

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, XXXVIII(1), 17-44.

Alfageme, E.; Cantos, R., Martínez, M. (2003) De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción. Madrid. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/polinfan/2006/area-lectura/mod-1/participacion-al-protag.pdf>

Antelo, E. (2016) Igualdad, consideración y el oficio de enseñar. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=qY410GIEjLo>

Aportes\_POLITICAS\_primera\_infancia\_Primer\_Infancia\_-\_UNESCO (PDF) Susana Mara Compiladora, 2009

Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, (281), 5-17. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=507>.

Arnaiz, P. (2002) *Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva*.

Barcos, R (2007) Taller internacional sobre inclusión educativa en América Latina regiones Cono Sur y Andina. Informe sobre "La inclusión educativa en el Uruguay. Alcances y desafíos".

Fondo de Población de Naciones Unidas. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pd>

Fraser, N. (1994) Reconsiderando la esfera pública: una contribución a la crítica de la democracia existente. Revista Entrepasados IV(7), 87-114. Buenos Aires. Recuperado de [https://estudios.sernam.cl/img/uploads/fraser\\_esfera\\_publica.pdf](https://estudios.sernam.cl/img/uploads/fraser_esfera_publica.pdf)

Giorgi, V. (2010). La Participación de Niños, Niñas y Adolescentes en Las Américas. A 20 Años de la Convención sobre los Derechos del Niño. Montevideo: OEA, IIN. Recuperado de <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/A-20-anos-de-la-Convencion.pdf>

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

Honneth, A. (1997) La lucha por el reconocimiento. Barcelona: Crítica.

Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85300809>. Zona Próxima 8 , 108-123.

Krauskopf, D. (1998) Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia. San José:

Lago Bornstein, J.C (2009) Ciudadanos de Sociedades Democráticas. México: Progreso Editorial.

Llobet, V. (8 de Setiembre de 2015). El niño entre el derecho y la política. Clase III Infancias Políticas y derechos . Buenos Aires, CABA, Argentina: FLACSO VIRTUAL.

OEA- IIN (2010). Menú de Indicadores y Sistema de Monitoreo del Derecho a la Participación de Niños, Niñas y Adolescentes. Montevideo. Disponible en: [http://www.iin.oea.org/pdf-iin/Menu\\_Indicadores\\_y\\_sistema\\_monitoreo.pdf](http://www.iin.oea.org/pdf-iin/Menu_Indicadores_y_sistema_monitoreo.pdf)

Parrilla, A. (1999) Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad.

Sátiro, A. (2012). Pedagogía para una ciudadanía creativa. Tesis doctoral . Barcelona: Universidad de Barcelona.



## **Anexos**

### **Planes y Programas:**

*Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años;* Diciembre 2014.

*PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA. Administración Nacional de Educación Pública –Consejo de educación Primaria. Año 2008.*

*PEDAGOGÍA I (ÉNFASIS EN PRIMERA INFANCIA) NÚCLEO DE FORMACIÓN PROFESIONAL COMÚN MPI, (Anual).*

*PEDAGOGÍA II (ÉNFASIS EN PRIMERA INFANCIA) ) NÚCLEO DE FORMACIÓN PROFESIONAL COMÚN MPI, (Semestral).*

*OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS INSTITUCIONES DE PRIMERA INFANCIA; NÚCLEO DE FORMACIÓN PROFESIONAL COMÚN MPI, (Semestral).*

*PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO; NÚCLEO DE FORMACIÓN COMÚN; MPI (Anual)*

*“PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN”, NÚCLEO DE FORMACIÓN COMÚN; MPI (Semestral)*

*DIVERSIDAD EN EL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE; FORMACIÓN ESPECÍFICA; MPI (Semestral).*

