

# LA ENSEÑANZA DE LA PEDAGOGÍA Y LA PSICOLOGÍA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE PRIMERA INFANCIA; ENCUENTROS Y DESENCUENTOS CON LAS PRÁCTICAS PREPROFESIONALES

**Cecilia Cabrera, Laura Curbelo y Clara Betty Weisz**

## Introducción

En las últimas décadas es posible identificar a nivel internacional un particular interés por la primera infancia, que va anclando en cada país a través de la promulgación de legislación, de creación de institucionalidad y de planes y programas específicos, que vinculan con la historia social local y las particulares coyunturas.

En Uruguay se destaca el Plan CAIF (Centros de Atención a la Infancia y la Familia) creado en 1988, y constituido como política de alianza entre el Estado, las organizaciones de la sociedad civil y las intendencias de gobierno municipal, cuyo propósito define garantizar la protección y promover los derechos de las niñas y los niños desde su concepción hasta los 3 años, priorizando el acceso a la educación y al sistema de protección social para quienes provienen de familias en situación de pobreza y/o vulnerabilidad social. A partir del año 2005, este programa fue reformulado consolidándose hasta la actualidad como la principal política pública en relación con la primera infancia (Giorgi y Weisz, 2021).

También se destaca en 2007 la creación de Programa Uruguay Crece Contigo (UCC) que propone un sistema de protección integral a la primera

infancia, centrado en la atención a mujeres embarazadas y en el desarrollo de niños y niñas menores de 4 años, que focaliza en la salud, la nutrición y el acceso a las políticas sociales que habiliten el acceso a derechos.

Y en lo que refiere a lo que nos compete en este artículo, al ámbito de la educación formal, adquiere particular relevancia en 2008 la creación del Consejo Coordinador de la Educación en Primera Infancia, enmarcado en el Sistema Nacional de Educación del Uruguay, que comienza a funcionar en forma oficial en noviembre del 2009. Desde entonces, se han implementado planes y programas que apuntan a la profesionalización de los maestros y educadores 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) ofrecen la carrera de Maestro en Primera Infancia, que tiene como antecedente la carrera creada en 2011 de Asistente Técnico de Primera Infancia

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 formación en Maestro en Primera Infancia (en adelante MPI) 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. Este trabajo expone la producción de conocimiento acerca de los encuentros y desencuentros entre la formación en las áreas pedagógica y psicológica, respecto de la planificación de las prácticas docentes (autoras, 2019). Dicha investigación fue aprobada por el Consejo

de Formación en Educación (CFE) en acuerdo con la Agencia Nacional de Investigación e Innovación Científica del Uruguay (ANII), en el marco del Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación (PRADINE, 2019).

Se analizan las grietas entre la formación curricular y las prácticas de las estudiantes en el aula. Dichas distancias conllevan tensiones y desafíos en relación con la articulación entre teoría y práctica en la formación docente en primera infancia. Específicamente se profundiza en el estudio de los encuentros y desencuentros entre la formación en las áreas pedagógica y psicológica y la planificación de las actividades de enseñanza. A tales efectos se procura identificar, describir y analizar las concepciones de infancia y de ciudadanía infantil vinculadas al derecho a la participación, en la planificación de las estudiantes dirigidas a sus actividades en el aula.

Tanto la formación pedagógica como psicológica del estudiante de Maestro en Primera Infancia, tiene una presencia relevante en la currícula. La formación prevé además la realización de práctica docente en segundo, tercer y cuarto año, donde en forma explícita e implícita se espera que estén 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.

Por su parte, el área pedagógica forma 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. 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.

Por otro lado, el área de formación en Psicología se ve explícitamente nominada en el primer y segundo año 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 esta 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. La formación psicológica, apunta al reconocimiento del sujeto como un ser bio-psico-socio-cultural, analizando desde la psicología evolutiva las características del desarrollo, así como también reconociendo la singularidad y la diversidad de 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.

En este sentido, nuestra investigación se propuso conocer la incidencia que los contenidos teóricos aprendidos durante la formación docente en pedagogía y psicología tiene en la planificación de las prácticas docentes de las estudiantes de formación en Maestro en Primera Infancia; así como también analizar las ausencias y omisiones de dichos saberes.

## Metodología

Se opta por la mirada cualitativa (Alonso, 2003) cuya perspectiva epistemológica permite comprender en profundidad los sentidos que los actores le otorgan a la acción. Es decir se trata de una producción de conocimiento espacial y temporalmente (Taylor y Bogdan, 1990) contextualizada, 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 infancias, ciudadanía infantil: participación e inclusión educativa) y los sujetos de la investigación, en este caso las estudiantes de Maestro en Primera Infancia, sosteniendo el criterio de transferibilidad, es decir la posibilidad que los resultados pueden contribuir a la comprensión global del problema de investigación.

A tales efectos se llevaron adelante diferentes técnicas. El proceso de construcción del dato (Canales, 2006), se llevó a cabo en un primer momento a partir del relevamiento documental de los contenidos formativos por los que transitan las estudiantes de 3ro y 4to durante la formación docente, particularmente en los programas de los cursos de Psicología y de Pedagogía, con el objetivo de conocer los sustentos teóricos y los contenidos curriculares previstos en los cursos que componen ambas áreas. Se relevaron 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: Psicología del desarrollo-Anual T; Psicología de la Educación-Semestral T/P y Diversidad en el Desarrollo y el Aprendizaje- Semestral T/P para el área de formación en psicología, y para el área de formación Pedagógica: Pedagogía 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.

Posteriormente, se analizaron planificaciones estudiantes 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. Se realizó el análisis del diseño y de la 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

Y por último se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas a través de un formulario online, a estudiantes de 3er y 4to año, y 6 entrevistas semiestructuradas a docentes de psicología y de pedagogía a cargo de dichos cursos en distintos institutos de formación docente.

Por su parte, el análisis se centró en identificar los encuentros y desencuentros presentes entre los contenidos formativos y la planificación de las prácticas, en las categorías de concepción de infancias, participación e inclusión educativa, tal como se describe a continuación:

Dimensiones	Operacionalización
<p align="center"><b>Concepción de Infancias</b></p>	<p>La concepción de las infancias tiene un carácter histórico-cultural y contextual. Se consideran los siguientes indicadores según el tipo de discurso que predomina:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• perspectivas romantizadas de las infancias;</li> <li>• miradas adultocéntricas y monocromáticas que estipulan la misma actividad para todo el grupo;</li> <li>• tiempos y espacios donde las infancias puedan desarrollar su autonomía, creatividad y singularidad según sus intereses y necesidades.</li> <li>• Propuestas que ubican a las infancias en el centro habilitantes del trabajo colaborativo, diálogo, la reflexión compartida y la evaluación entre pares.</li> <li>• Propuestas que le dan prioridad a cumplir con los contenidos programáticos.</li> <li>• Propuestas que ponen el centro en la actividad expositiva docente</li> </ul>
<p align="center"><b>Ciudadanía Infantil y participación</b></p>	<p>Enmarcado en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), se identifica el efectivo ejercicio del Derecho a la Participación a través de la presencia de espacios donde sean informados, puedan emitir sus opiniones, sean escuchados e incidan en las decisiones que se toman en acerca de temas de su interés e incumbencia. Para ello se tomó como base el Menú de indicadores de participación (INN/OEA, 2010). Indicadores: se proporciona información acorde a la autonomía progresiva, se planifica considerando la opinión infantil, se prevén espacios para la escucha de las voces de las infancias y se les tienen en cuenta en la toma de decisiones</p>

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, sobreentendido el derecho a la educación desde el momento del nacimiento. A diferencia de la Declaración de los Derechos del Niño, la Convención compromete a los Estados firmantes a concretar

en acciones sus declaraciones, Uruguay fue uno de los países firmantes en dicha Convención Internacional.

Educar 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 la necesidad de visibilizar la articulación entre los contenidos programáticos de pedagogía y psicología en las prácticas preprofesionales de MPI.

## Concepción de infancias

Históricamente, existen diversas maneras de pensar la niñez. Yendo desde una concepción de infancias que piensa a los niños como débiles y vulnerables, considerando como carencias aquello que les falta a niñas y niños para transformarse en adultos, hacia una concepción de las infancias que les otorga poder de decisión y una autonomía creciente.

La noción de infancias depende del contexto cultural epocal y tiene carácter histórico y cultural. A lo largo de la historia se ha pasado de la idea del niño como ser humano inacabado, como un “adulto pequeño” a la idea de 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 Airés (1973), existían niños, pero no infancia, ya que hasta el siglo XVII no existe para el autor lo que podría denominarse una concepción genuina de la infancia.

A través de las entrevistas realizadas pudimos observar en los discursos de las estudiantes que la mayoría de ellas ponen de manifiesto una concepción de infancias romantizada, sostienen por ejemplo que se trata de

la 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 mismo, y recibe el amor y estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos. (Entrevista a estudiante de MPI, 2020)

Skliar (2010) plantea algunas dificultades que existen en relación con la conceptualización de la infancia. En tal sentido, el autor sugiere que se debiera arrancar la infancia de la línea secuencial de la vida, y dicho acto no implica solamente un proceso teórico, sino que requiere verla sin compararla con otras edades, se debiera mirar la infancia tal cual es, sin compararla con otras edades, reconociendo sus potencialidades y su singularidad. Al adultizar la infancia, se pierde la posibilidad de mirar la infancia por sí misma y confiere al presente de las infancias un valor en sí mismo y no un valor a futuro “lo que puede llegar a ser”<sup>19</sup>.

Es innegable que la infancia es un hecho biológico, es una etapa diferente a las demás; claramente también es una construcción social e histórica, por tanto, no deberíamos estudiarla únicamente dentro de la línea evolutiva, conocer mejor las Infancias implica comprender a los niños y niñas como sujetos singulares contruidos desde diferentes contextos, desde diferentes subjetividades, reconocerlos como actores sociales. 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 de MPI, 2020)

Sin embargo, cuando los docentes son interrogados en relación a su concepción de infancias, sus discursos develan que generalmente ésta es considerada como una etapa etaria, como un estadio de desarrollo; evidenciándose una concepción de infancia monocrónica y no una concepción que abarque las diferentes modalidades de habitar las infancias. La monocronía de la concepción puede interpretarse a partir del curioso hecho que muchos de los profesores y maestros entrevistados no reparan o ignoran el

---

19 Mirar la infancia por lo que es, parte 1. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=JTi5OsOqjUc&t=1s>



plural de la palabra infancias enunciado en nuestra pregunta, sin asumir pluralidades conceptuales o sospechar que pudieran ponerse de manifiesto en el plural del sustantivo utilizado. Como señala Terigi (2010) la monocronía escolar debiera ser un concepto a desterrar tanto cuando se trata de pensar en cada uno de los niños y niñas que habitan nuestras aulas, como en el diseño curricular y en la planificación que realizamos los educadores, es tiempo de pensar en plural y hacerlo de manera diversa.

... la monocronía está en crisis, en una crisis que tiene un alcance general, pero que no comienza hoy ni es reciente. En las secciones múltiples de las escuelas rurales, la monocronía ha sido siempre un problema. Si un grado escolar está constituido por alumnos/as que se encuentran en una misma etapa formal de la escolarización, por definición, en un plurigrado coexisten distintos grados. Suponiendo que para cada grado se diseñara una y solo una cronología de aprendizaje, enseñar en una sección múltiple obliga a los/as maestros/as a manejar en forma simultánea al menos tantas cronologías como grados componen la sección. Ahora bien, los docentes han sido preparados para desarrollar aprendizajes monocrónicos; como puede comprenderse, manejar dos o más cronologías de aprendizaje es una tarea difícil para docentes formados en la monocromía. (Terigi, 2010, p. 105-106)

El cambio histórico que tuvo la concepción de las infancias refleja un cambio de la mentalidad colectiva, que comienza a manifestar sentimientos hacia los niños, se instala una nueva sensibilidad hacia la infancia. El *descubrimiento* de la infancia conlleva un elevadísimo costo económico, ya que comienzan a diseñarse instituciones encargadas de la crianza y de la educación, 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 infancia 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 el 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 de MPI, 2020)

El discurso de la docente permite apreciar, el abordaje histórico del concepto, en tanto que también promueve la problematización y reflexión sobre nociones establecidas y construidas como verdades a nivel social. Sin embargo, este discurso de los docentes no logra permear las planificaciones y discursos de los estudiantes, en algún punto los cursos teóricos y la práctica parecen estar disociados.

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.

Otra estudiante manifiesta que concibe las Infancias como etapa del desarrollo, en la que parece retornar a una postura romántica de la infancia a pesar de que se la plantea como etapa de desarrollo y socialización.

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). (Entrevista a estudiante de MPI, 2020)

Es decir, se describe la infancia como etapa fundacional de la vida humana, etapa que tiene determinadas características, que se tienen que tener en cuenta en las planificaciones de actividades para que resulten apropiadas a esa edad. 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 y se explica que

debe ser considerada como un momento en la vida en el cual el niño juega, crece y se desarrolla, y que el docente debe considerar estas características, permitiendo al niño explorar y descubrir su propio interés.

Dado que este discurso no fue puesto en práctica en las planificaciones, se puede decir que estamos ante un discurso aprendido y esperado para el docente de MPI, y no así una problematización o reflexión sobre el concepto interrogado. Siendo que solo 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)

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, ya que no parece tener en cuenta los conceptos fundamentales reflexionados de manera crítica en dichos cursos. Notamos incluso la ausencia de aquellas preguntas que podrían considerarse fundamentales para ambas disciplinas con relación a el qué, el por qué, y el para qué de cada acto educativo. Encontramos planificaciones centradas específicamente en el cómo y en los aspectos metodológicos de las actividades que se proponen a las niñas y niños. Se trata de actividades pensadas desde la didáctica con muchísimo más énfasis que desde la pedagogía o desde la psicología, permitiendo desprender que el estudiante de MPI no logra articular los saberes provenientes de las diferentes disciplinas, restringiendo la práctica docente a un campo exclusivo de la didáctica.

Recolar el problema desde la pedagogía implica pensar la concepción de las Infancias desde las necesidades de los niños y niñas pequeños, y en este

marco podríamos afirmar que estas necesitan unas condiciones que favorezcan de manera apropiada el establecimiento de vínculos con otros de su misma edad y también con otros mayores, teniendo así la oportunidad de experimentar situaciones y sentimientos que otorgan sentido a su vida y a la experiencia vivida y percibida dentro de una comunidad.

La escuela cumple un papel central en la consolidación y reproducción de la concepción de infancias, esta investigación se concentra específicamente en analizar el rol que juegan los docentes dentro de dicha reproducción escolar, partiendo de la idea que es el educador quien genera las condiciones apropiadas para colocar las infancias en el centro del proceso.

Desde una perspectiva crítica se considera que durante el proceso de escolarización es el educador quien inicia y promueve la autonomía de niñas y niños en tanto sujetos sociales de derecho, ese educador es concebido como alguien que ha comprendido que el proceso educativo no es un fin en sí mismo, sino que se trata de un medio que acompaña el estar en el mundo de las personas en edad escolar; es por ello que respeta y promueve su derecho a participar de manera autónoma y creciente.

El diseño de las actividades y la planificación de estas hacen observable la idea que el maestro tiene sobre la participación infantil, y que a su vez es una ventana abierta para vislumbrar la concepción de infancias.

Algunas actividades que encontramos en las planificaciones dan cuenta de una confusión entre la realización de una actividad grupal y cooperar autónomamente de manera colectiva. Cuando la propuesta de actividad es un indicador de una concepción de educación basada en el trabajo colaborativo, el diálogo y la reflexión compartida entre pares en el marco de un rol docente crítico reflexivo, encontraremos esto reflejado en los objetivos, propósitos y fundamentaciones de las actividades.

En el marco de una pedagogía crítica se espera encontrar planificaciones que involucren propuestas de actividades conducentes a prácticas en las que los niños tengan la posibilidad de desarrollar paulatinamente las habilidades necesarias para pensar y actuar autónomamente.

En el marco de nuestra investigación, al revisar las actividades que encontramos en las planificaciones, vemos que mayormente tienen la apariencia

de actividades colaborativas, pero si profundizamos el análisis, encontramos que son fuertemente conducidas por el adulto hacia un determinado conocimiento o contenido programático previamente definido. No encontramos procesos de autonomía infantil ni que las propuestas tengan en cuenta las búsquedas de sentido propias de las infancias, sino que ante un contenido programático se intenta crear una actividad que a los niños les llame la atención o les haga sentido en relación a algo ya vivido, pero no se planifican actividades que en sí mismas sean una vivencia o acontecimiento con sentido propio, o que provoquen una construcción auténtica de un saber desde una investigación nacida en el interés de los niños y niñas.

También encontramos en varias de las planificaciones analizadas que las estudiantes de magisterio en primera infancia toman el marco curricular como referencia bibliográfica, señalando incluso objetivos, competencias generales y específicas y hasta contenidos extraídos textualmente del Marco Curricular para el desarrollo de la Primera Infancia<sup>20</sup>. Sin embargo, al revisar la planificación y diseño de las actividades previstas es posible observar que las futuras maestras trasladan el lugar central que teóricamente tiene el niño y centran sus propuestas de clase en actividades fuertemente ligadas a un contenido programático.

Incluso, es posible percibir un evidente desencuentro entre aquello que se escribe en la planificación que se presenta como ítems basados en el Marco Curricular y las actividades tradicionales que luego se proponen en muchos de los casos analizados. Doble desencuentro si consideramos además que desde el discurso ellas enmarcan su rol en un paradigma crítico,

---

20 En Uruguay, el Consejo Coordinador de Educación en Primera Infancia, entendió necesario articular el Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses realizado en 2006 por el Ministerio de Cultura con el Programa de Educación Inicial y Primaria, (ANEP- CEIP, 2008) por medio de la elaboración de un Marco Curricular para la atención y educación de las niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años. Dicho marco mantiene vigentes e integra de manera actualizada los diseños curriculares oficiales. Si se desea profundizar, este Marco puede ser descargado del siguiente enlace <https://mcrn.anep.edu.uy/node/31#:~:text=Un%20Marco%20Curricular%20com%C3%BAAn%20para,de%20pa%C3%ADs%20que%20deseamos%20construir>

enunciando que su cometido es ser guías, orientar procesos de aprendizaje, potenciar el desarrollo de niñas y niños, desarrollar su propia reflexividad y adquirir las herramientas necesarias para el análisis reflexivo sobre sus propias prácticas, comprendiendo la responsabilidad que le compete en la propuesta educativa que toma al niño como centro.

Las futuras docentes reconocen la diversidad de las infancias con las que trabajan e indican que éstas son protagonistas del proceso de educativo, y por tanto declaran tener en cuenta para sus planificaciones esta diversidad incluso en relación a los tiempos y los ritmos, que otorgan al aprendizaje infantil, desde un lugar de posicionamiento respetuoso; afirman que sus prácticas propician un clima de encuentro en el que los participantes permanecen interrelacionados afectivamente en un ambiente de confianza y diálogo. A este equipo de investigadoras no les fue posible hallar indicadores claros de estos aspectos en las planificaciones con las que trabajamos.

Observamos además que si bien en las planificaciones se enuncia que se da cabida a la manifestación de los niños, no aparecen en ellas espacios previstos para escuchar su voz e incluso en aquellas actividades que habilitan el juego, el intercambio y el diálogo, no se perciben encuentros manifiestos desde los intereses del niño.

El niño es considerado un ser activo de su desarrollo y aprendizaje... y 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 de MPI, 2020)

Sin embargo esto no se ve presente en las planificaciones en las no se diseñan espacios en los que niños y niñas realicen preguntas a partir de sus propios intereses ni en las que puedan vincular activamente su curiosidad en el desarrollo de una investigación o en la propuesta de una actividad que no sea regulada, ordenada y coordinada hacia el fin que percibe el mundo adulto. En esta perspectiva adultocéntrica, el docente se desconecta de las necesidades, intereses y motivaciones de los niños y niñas alejándose de una perspectiva situada y contextualizada.

En relación a los docentes formadores de maestros, al analizar sus respuestas a nuestra entrevista nos encontramos mayormente con desencuentros entre las concepciones de infancias actuales y las sostenidas por el colectivo docente, mientras que 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), coloco el tema a la reflexión durante todo el año cuando se abordan otras cuestiones. (Entrevista a docente de MPI, 2020)

Podemos percibir que, en el discurso de esta docente, se aprecian concepciones más cercanas al marco de referencia actual, donde se contempla la diversidad y los derechos de las infancias, en el que se deja claro que nuestro rol trasciende los muros institucionales escolares para abarcar todos los aspectos de la vida de las personas a las que educamos.

Volviendo al concepto específico de Infancias, la pluralidad que encierra y la multidimensionalidad que abarca, hallamos que 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. Por el contrario, los datos recogidos nos permitieron observar una visión monolítica de las infancias, enunciándolas desde el singular, estudiándolas únicamente como etapa de la vida del ser humano. Esta visión, permite inferir miradas similares para el resto de los sujetos del campo de la investigación, por ejemplo, en las planificaciones de las estudiantes se plantean actividades idénticas para todo el grupo de clase, sin alternativas que hagan manifiesto el reconocimiento a las diversidades en cuanto a aprendizajes, trayectorias y contextos de los estudiantes.

Otro ámbito en el que buscamos el concepto de infancias fue en los planes y programas de las asignaturas 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. Este es

paradójicamente un encuentro, poco deseable pero encuentro al fin; que probablemente explica gran parte de la inconsistencia entre discursos, prácticas y planificaciones. En el programa de Psicología del desarrollo se plantea que es necesario enfatizar “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” (p. 1).<sup>21</sup> A la misma vez que propone como contenido programático a enseñar a las futuras maestras: “la construcción actual, la evolución del concepto a través del tiempo y consideraciones sobre la primera infancia”, indicando que el abordaje debe ser a través de la Historia, y considerando de manera explícita y exclusiva la infancia como etapa de la vida de las personas. Resulta asombroso constatar que en el programa de Psicología de la Educación no aparecen los términos infancia, ni primera infancia, y por supuesto tampoco la consideración plural de la palabra.

En los programas de Pedagogía aparece dentro de los objetivos específicos del curso de Pedagogía I que es necesario aprender a conceptualizar y analizar los procesos de aprendizaje en la niñez, proponer actividades que los potencien 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 con lo expuesto, dentro de los hallazgos de esta investigación encontramos que en las planificaciones prima un concepto de aprendizaje para las infancias que es monocrónico, monolítico, no diverso. El mismo pone de manifiesto la creencia de que todos los niños están en condiciones de aprender lo mismo a la misma vez.

---

21 Administración Nacional de Educación Pública Consejo de Formación en Educación Maestro de Primera Infancia PLAN 2017 TRAYECTO FORMATIVO NÚCLEO DE FORMACIÓN COMÚN ESPECIALIDAD MAESTRO DE PRIMERA INFANCIA CURSO PRIMERO ASIGNATURA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO disponible en [http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes\\_programas/mtro\\_primer\\_infancia/primeropsic\\_del\\_desarrollo.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/mtro_primer_infancia/primeropsic_del_desarrollo.pdf)



No fue posible hallar en las planificaciones preguntas abiertas, interrogaciones que promuevan la indagación y de las que el docente no conociera la respuesta, preguntas revestidas de la honestidad que otorga la ignorancia de un tema, que inviten a investigar juntos de manera horizontal. Tampoco fue posible encontrar propuestas en las que se consideren de manera clara y abierta las diferencias entre los niños a los que van dirigidas. No fue posible hallar diseños de actividades en las que estuviera presente una consideración de los niños como personas completamente inteligentes, sino como inteligencias en desarrollo, se les considera personas de algún modo inacabadas.

Encontramos también que cuando se etiqueta una actividad como “diálogo” se establece que es una propuesta de participación y sin embargo ese diálogo no circula ni se produce entre pares, sino que es una instancia entre un niño y el maestro. En relación a la autonomía concedida a los niños no fue posible detectar que estos tuvieran algún tipo de posibilidad de negarse a la realización de una tarea, o de elegir la realización de otra tarea. No encontramos propuestas en las que se abrieran posibilidades a la argumentación por parte de las niñas y niños; ni tampoco instancias de evaluación de las actividades por parte de ellos.

No fue posible encontrar indicadores de que en las planificaciones el eje central del trabajo fueran los niños y no el programa/el maestro/la institución/la visita del profesor de didáctica, tampoco que la misma tomara como centro alguna búsqueda de sentido del grupo de niños y niñas, ni que las actividades propuestas partieran de sus intereses, o que los motive a indagar desde curiosidades propias.

En las planificaciones no encontramos espacios previstos para la escucha a las diversas voces de los niños, no se planifican espacios de diálogo ni momentos en los que se recoja la opinión de los niños con el objetivo de modificar el rumbo o trayecto que propone el docente. En ningún caso fue posible observar la presencia de preguntas que apunten a recoger los intereses de los niños y niñas por lo que se percibe un tratamiento de los niños como subordinados al mundo adulto.

En relación con esta categoría, podría afirmarse que se han identificado más desencuentros que encuentros entre la concepción de infancias que los docentes y futuros docentes manifiestan en sus discursos y los indicadores que encontramos en planificaciones y entrevistas.

## Ciudadanía Infantil y participación

El tratamiento de niños, niñas y adolescentes como ciudadanos, y la problematización teórica del concepto de ciudadanía centrada en el clivaje etario reviste una novedad tanto política como teórica, dando lugar a procesos de reconocimiento y de ampliación de ciudadanía (Kabeer, 2005), y a la interpelación de las desventajas históricas y las desigualdades en el acceso a los Derechos (Llobet, 2009). Para ello se requiere desplazar la percepción de sujeto carente y de estar atentos a las condiciones del contexto familiar, el género, el grupo étnico, o la interseccionalidad de desigualdades que incrementan el riesgo de ser silenciados.

La comprensión de la participación infantil en el marco de la teoría de la ciudadanía de las infancias torna entonces necesario pensar a partir del concepto de agencia donde se articulan estructura y acción social. En la producción y la reproducción de la vida “reinterpretaremos 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). Se trata entonces, de contrarrestar el adultocentrismo, promoviendo que el adulto opere como guía y no como centro. En este sentido es necesario considerar los aspectos derivados de las relaciones de poder, en las cuales particularmente la escuela constituye un espacio privilegiado del ejercicio del poder adulto. Por ello es crucial la representación social de las infancias, donde en concordancia a la literatura desarrollada, se logren garantizar los intereses de los niños, otorgando la voz a las infancias a través del diálogo, a la vez que evitando la tendencia a que el adulto enunciar *en nombre de*.

Al posicionarse desde este paradigma sería esperable que exista participación en el propio diseño de las planificaciones y en las prácticas docentes.

Asimismo, que se priorice la pregunta abierta, honesta e investigativa donde se respete la diversidad y las diferencias, y que las mismas puedan ser realizadas entre pares y no uno a uno con el maestro. Así como también resulta relevante habilitar la posibilidad de los niños y niñas para negarse a la realización de una tarea, o de elegir otra. De este modo se posibilita el desplazamiento del eje evaluativo hacia la autorevisión y la revisión entre pares. Dicho desplazamiento implica que el eje sean los niños y no el programa, el maestro, la institución o la visita del profesor o del inspector que revisa las prácticas.

De esta manera las prácticas quedan centradas en la búsqueda de sentido y en los intereses de las infancias. Estas prácticas se fortalecen con una escucha atenta y auténtica de las voces de las niñas y niños por parte de los educadores y de los otros niños, por tanto se promueve así una escucha ético/respetuosa. A tales efectos podría pensarse un tipo de participación consultiva desde la cual se recogen opiniones, manteniendo una vigilancia en la consistencia con la posterior toma de decisiones; otra de corte colaborativa donde las decisiones se toman en conjunto las infancias y los adultos; y un tercer tipo donde de forma autogestiva y a iniciativa de los propios estudiantes, ellos son quienes proponen y regulan su participación.

Se entiende por tanto la participación como un proceso por el cual se hace efectivo el derecho de 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. Implica el derecho de niños, niñas y adolescentes a recibir suficiente cantidad de información de calidad adecuada a los asuntos que les incumben. Emitir opinión refiere al derecho 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 conlleva que la opinión emitida sea respetada y que los adultos deberán brindar los tiempos y espacios para poder escucharlos. Y finalmente que sus opiniones sean considerada en las decisiones que se toman sobre los asuntos que los involucran. (INN, 2010, p. 21)

Siempre tomando en cuenta los principios transversales de autonomía progresiva, no discriminación, interés superior y el derecho a la vida y al desarrollo de los todos los niños, niñas y adolescentes, la participación en tanto derecho se efectiviza como un proceso comunicativo, organizativo y de aprendizaje, pudiendo reconocerse diferentes momentos, así como también un conjunto de condiciones. Es claro que la fuente de información debe ser accesible, comprensible y de buena calidad, considerando el principio de autonomía progresiva. Las opiniones se construyen a través de la argumentación, la reflexión, la discusión, el intercambio, la síntesis y la re-problematización. A su vez la libertad de expresión necesita un buen manejo del lenguaje; mientras una escucha respetuosa y receptiva implica la capacidad para decodificar el mensaje y tomarlo en cuenta en el proceso dialógico. Siguiendo esta línea se ubican discursos que plantean:

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 a estudiante de MPI, 2020)

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, 2020)

Si bien los discursos acuerdan con el enfoque de Derechos y particularmente con el derecho a la participación, observamos que al momento de ofrecer los ejemplos que solicitamos, se evidencia un claro desencuentro entre la concepción de infancias que se pone de manifiesto a través de las planificaciones de sus prácticas. En este sentido se identificaron indicadores de participación restrictiva, dado que se propone frecuentemente a los estudiantes actividades asociadas unívocamente a la disposición para el trabajo en sub-grupos; confundiendo la didáctica de una actividad colaborativa con la fundamentación pedagógica de la misma. La propuesta resulta

restrictiva dado que simplifica una concepción compleja y complejizadora de la participación infantil.

La propuesta se vuelve restrictiva al considerar que la disposición de los estudiantes en el espacio o la actividad en subgrupos por sí misma pudiera desarrollar autonomía progresiva. De esta manera, el hallazgo evidencia la necesidad de insistir en una formación docente que priorice la fundamentación pedagógica acerca del lugar estratégico que ocupa la planificación reflexiva de las condiciones de una efectiva participación.

Lo antedicho se manifiesta en frases como “*Se los subdivide al grupo*” y/o “*Grupo total y pequeños grupos de experimentación, observación, diálogo, socialización y preguntas guía*” (Entrevistas a estudiantes de MPI). “*Grupo total, pequeños grupos, experimentación, observación, diálogo, socialización, preguntas guía*” (Entrevista estudiantes de MPI, 2020)

En otros casos hallamos que se piensa la participación como un vínculo bidireccional individual entre cada niño y el maestro; predominando una concepción que se pone de manifiesto en frases que podríamos resumir como “*hacer participar*” al niño, el adulto es el que decide cómo, de qué manera y en qué momento ese niño va a participar, siendo un eslabón más de la planificación, incluso la esperada respuesta del niño a ese hacerlo participar. Se observa que abre un espacio que se llama de participación, pero desde ese espacio no se habilita la toma de decisiones; las opiniones vertidas por los estudiantes no tienen efecto sobre lo que en aula acontece.

Del análisis se desprende que a la hora de planificar se considera relevante adaptar los contenidos en base al grado de desarrollo evolutivo según la franja etaria, lo que denota la persistencia de una visión fragmentada de las infancias en base a etapas, imprimiendo así un carácter homogéneo e idealizado de las mismas. La ausencia de espacios para el despliegue de propuestas dialógicas en las que se le dé lugar a intereses situados reduce las posibilidades de desarrollo de autonomía. La escuela parece seguir padeciendo de cierto modo del edadismo, en tanto minimiza el aporte de las infancias y sigue ubicándose como institución que normaliza, regula y gestiona la propuesta escolar desde la concepción adulta, y no desde el derecho a la participación infantil. Por tanto, parece perpetuarse una concepción de

las infancias que refiere al paradigma de la situación irregular y en menor medida al paradigma de la protección integral.

Por su parte los docentes reconocen, en sintonía con la fundamentación del programa de pedagogía, el potencial transformador de la participación y por tanto expresan la necesidad de habilitar espacios en los que efectivamente ésta se pueda ejercer. Sin embargo, mayormente se refieren a la participación de los estudiantes de MPI en actividades vinculadas a los aspectos políticos-académicos, que refieren a decisiones en relación con los planes de estudio o los contenidos curriculares durante la formación docente.

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 de MPI, 2021)

Ese concepto amerita focalizarlo históricamente. (...) es principio de la gestión pedagógica, de carácter activo y situado. Un aspecto no menor, es que está 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 de MPI, 2021)

De este modo quedan fuera de consideración los aspectos relativos a cómo trabajar con los estudiantes magisteriales el desarrollo de estrategias didácticas, de mediadores y de competencias que les permitan reconocer, estimular y desarrollar la participación infantil.

Si bien se plantea que la participación de los estudiantes “es parte esencial en los cursos en lo que atañe a dar puntos de vistas diversos, lo que enriquece el debate áulico” (Entrevista a docente de MPI 2021), en lo que respecta a las infancias predomina la concepción de “hacer participar”. De este modo se puede afirmar que la escuela continúa siendo percibida como la institución que normaliza, regula y gestiona la participación infantil desde la concepción adultocéntrica.

En síntesis, se evidencia la persistencia del adultocentrismo en lo que compete a la participación de las infancias y no encontrándose en los

discursos de las estudiantes y de los docentes, referencias a la participación en tanto reconocimiento de ciudadanía infantil. Sin embargo se reconoce el derecho a la participación y su relación con la ampliación de la democracia al referirse a la participación de los estudiantes de MPI en aspectos políticos vinculados a decisiones respecto de los aprendizajes a desarrollar durante su formación docente.

## Consideraciones finales

De la investigación realizada, se pueden extraer algunas conclusiones en relación a los discursos de los docentes y estudiantes magisteriales, y a las planificaciones desarrolladas por estas últimas.

El análisis elaborado, expone la existencia de algunos encuentros entre los discursos de las estudiantes magisteriales y sus planificaciones en relación a las concepciones de infancias, participación y ciudadanía infantil. La discordancia fundamental que ha sido hallada se refiere a los conceptos y propuestas desarrolladas por ellas y los contenidos de los cursos de las áreas pedagógica y psicológica.

Observamos como las infancias son reducidas mayoritariamente a una instancia que corresponde a determinado momento evolutivo, priorizando las características del desarrollo cognitivo y motriz, desplazando los aspectos afectivos, sociales, culturales que contribuyen a una visión holística de las infancias, y al reconocimiento de los sujetos como actores sociales con capacidad transformadora. Se presenta un desencuentro entre las concepciones de infancias actuales, donde en los discursos de docentes y estudiantes, los niños y niñas son reconocidos fundamentalmente como sujetos de cuidado y no como sujetos de derechos.

Las planificaciones analizadas ponen de manifiesto un distanciamiento entre el discurso de algunas maestras practicantes en el que se verbaliza 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.

Los niños y niñas son fundamentalmente invitados por el docente a formar parte de diferentes actividades que han sido previamente organizadas por el adulto, sin habilitar la toma de decisiones, la elección de roles, propuestas, intereses por parte de las infancias. Desde la literatura actual, y en concordancia con lo previsto en los programas de Psicología y Pedagogía, los adultos (docentes y estudiantes magisteriales) debieran crear las oportunidades de aprendizaje reconociendo la diversidad de las infancias, compartiendo el proceso de participación, autonomía y desarrollo de los sujetos.

El análisis realizado en base a los discursos y planificaciones docentes, deja ver el ejercicio desde una participación consultativa y no participativa. Predominan así situaciones de falsa autonomía y participación, siendo que las acciones no surgen por iniciativa de los niños/as, sino por propuestas del docente. Se visualiza en las planificaciones, acciones que se dan en el aula, que son consideradas participación por parte de las estudiantes, sin presentar las mismas interacciones de calidad ni el reconocimiento real del otro. La mayoría de los discursos deja ver una visión simbólica de la participación, ya que los niños y niñas no asumen un protagonismo real, primando la invisibilización de la infancia como actor social. Desde este lugar, las concepciones de infancia, participación y ciudadanía infantil, parecieran ser más coherentes con un paradigma de la sociedad moderna, de inicios del siglo xx, que con una visión contemporánea.

Si bien en los programas se plantea la coordinación de las áreas pedagógica y psicológica 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 función a lo analizado desde los discursos de los docentes de los IFD se visualiza una perspectiva centrada y enfocada en el aula de curso terciario y de la docencia terciaria, sin involucrar ideas y propuestas en torno a contenidos o competencias que acompañen a los futuros maestros para trabajar con los niños y niñas de modo participativo. Si bien existe concordancia entre la concepción de participación manejada por los docentes y el marco de referencia actual; apreciándose en este sentido el reconocimiento del poder transformador que tiene la participación y reconociendo la necesidad de habilitar espacios en los que los sujetos puedan ejercerla, se limita a la participación desde la adultez. 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.

Concluimos que debiera avanzarse hacia el reconocimiento de las infancias como sujeto de acción, donde las propuestas educativas visibilicen el operar del niño/a con el medio, habilitando una transformación recíproca entre el sujeto y el entorno. De lo contrario, seguirán siendo sujetos de reacción, desconociendo el respeto hacia la infancia, negando la posibilidad y el derecho a ser protagonistas de su propio desarrollo, sin habilitar por tanto la participación real y la calidad de actores sociales.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, L. (2003) La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa. Madrid: Ed. Fundamentos
- 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\_a\_Infancia\_-\_UNESCO (PDF) Susana Mara Compiladora, 2009
- Ariès, P. (1973) *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil.
- 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”.
- Canales, M. (2006) *Metodologías de la investigación social*. Santiago de Chile: LOM Ediciones
- Fondo de Población de Naciones Unidas. Disponible en: <http://biblioteca-virtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pdf>
- 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/upo-loads/fraser\\_esfera\\_publica.pdf](https://estudios.sernam.cl/img/upo-loads/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.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1990) Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós
- Sátiro, A. (2012). Pedagogía para una ciudadanía creativa. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Terigi, F. (2010) El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En: Frigerio, G. y Diker, G. Educar: saberes alternados. Buenos Aires: Del Estante Editorial.