



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 094

DF CENTRO

**MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA, VIOLENCIA,
DERECHOS HUMANOS Y CULTURA DE PAZ**

**“CONSTRUIR UNA PRÁCTICA EDUCATIVA CON EL ENFOQUE DE DERECHOS
HUMANOS. UN DESAFÍO EN LA EDUCACIÓN INICIAL”**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Presenta:

Lic. Rosalía Bernal García

ASESOR DE TESIS:

DRA. LUCÍA ELENA RODRÍGUEZ MC KEON

México D.F. 2015

A mis queridos y padres:

Quienes siguen impulsando mis deseos para superarme como ser humano y profesionalista.

A mis amados hijos Julio Cesar y José René:

Quienes siempre, han sido el motor de mi vida.

A los niños y niñas:

A quienes he dedicado mi vida laboral a su servicio.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	1
LAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN INICIAL, UNR RETO PARA TRANSFORMAR.	1
1.1 El punto de partida.....	1
1.2. La Educación Inicial: un debate entre lo educativo y lo asistencial	5
1.3 Diferentes visiones sobre la infancia y la Educación	16
1.4 Características del Agente Educativo	20
1.5 Propósitos de Investigación ¿Cómo poder impulsar una práctica con enfoque de derechos? .	24
CAPÍTULO II	26
UNA PRÁCTICA EN RECONFIGURACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INICIAL. HERRAMIENTAS TEORICO-CONCEPTUALES Y METODOLOGÍA.	26
2.1. El enfoque de Derechos Humanos, un nuevo paradigma social.....	27
2.2 El enfoque de derechos de la niñez y sus repercusiones en el ámbito educativo.....	29
2.3 El desafío del paso de un enfoque centrado en necesidades a otro centrado en derechos dentro de la educación inicial.	33
2.4 El enfoque de derechos y la práctica de los agentes educativos en la educación inicial.....	39
2.5 Apego y responsividad ética, dos características en las interacciones del agente educativo desde el enfoque de derechos.....	44
2.6 Herramientas Metodológicas. La investigación-acción como enfoque metodológico.	59
2.7 El escenario de la Investigación-Acción.....	61
2.8 Los sujetos involucrados en la Investigación exploratoria.	63
CAPÍTULO III	66
EL QUEHACER DE LOS AGENTES EDUCATIVOS EN LA EDUCACIÓN INICIAL: UNA PRÁCTICA TENSIONADA.	66
3.1 Entre el asistencialismo burocrático y la lógica centrada en el desarrollo. Prácticas educativas que se adoptan en las instituciones.....	67
3.2 La mirada hacia las niñas y niños y su repercusión en el tipo de interacciones que se establecen.	81
3.3 El clima de relaciones. Un factor clave para las interacciones entre adultos, niños y niñas.	88
3.4 Entre la promoción de la autonomía y la limitación de las oportunidades para aprender.	101

3.5 El enfoque educativo en la práctica, a partir de los procesos de planeación y desarrollo de actividades y estrategias.	112
CAPÍTULO IV	134
SENSIBILIZAR Y PROBLEMATIZAR LA PRÁCTICA DE LOS AGENTES EDUCATIVOS, UN DESAFÍO PARA PROMOVER EL ENFOQUE DE DERECHOS EN LA EDUCACIÓN INICIAL.	134
4.1 ¿Cuáles son los desafíos a problematizar en la realidad escolar a partir del diagnóstico y como entenderlo?	134
4.2 Propósitos generales de la propuesta de formación.....	136
4.3. El enfoque de formación	136
4.4 La propuesta de formación.	139
4.5 Estrategias metodológicas.....	141
4.6 Aliados estratégicos.....	145
4.7 Diagrama del dispositivo de intervención.	146
4.8 El seguimiento	147
CAPÍTULO V	150
LA EXPERIENCIA DEL DISPOSITIVO, UNA OPORTUNIDAD PARA GENERAR AGENCIA.	150
5.1 La significatividad de la formación	151
5.2 El taller y algunas de sus repercusiones en la práctica.	156
5.3 Algunos efectos del dispositivo para la crítica y el desarrollo del sentido de agencia.	158
5.4 Desde mi persona, ¿Qué modifico?	162
REFLEXIONES FINALES	164
LÍNEAS A PROFUNDIZAR	169
BIBLIOGRAFÍA	171
APÉNDICE A	176
APÉNDICE B	193

INTRODUCCIÓN

**“Los niños y las niñas deben ser reconocidos,
no como objetos de atención,
sino como sujetos de derechos humanos”**

El presente trabajo parte de una preocupación personal en el ámbito educativo, con relación al establecimiento de relaciones, vínculos e interacciones entre los agentes educativos, niños y niñas en edades de dos meses de nacidos a dos años de edad aproximadamente y que asisten a las instituciones de cuidado, atención y desarrollo de la primera Infancia. Es un trabajo que tiene la intención de mirar con más detenimiento los derechos humanos e interacciones desde el enfoque de derechos.

Partiendo de dicha preocupación se elabora un diagnóstico de corte cualitativo y con una metodología de Investigación-acción a nivel exploratorio que permitió observar de cerca y a detalle situaciones de la vida cotidiana en la formación de vínculos, interacciones y relaciones que se generan en diversas Instituciones, observando que existen relaciones complejas y prácticas diversas.

En el análisis descriptivo del Diagnóstico se elaboraron categorizaciones para analizar y organizar los aspectos que se tornaban de interés personal en relación con las prácticas e interacciones. En este sentido se abordaron los aspectos de las tipologías encontradas en las observaciones, registros, fotografías y entrevistas realizadas para conformar el diagnóstico y los argumentos de la investigación exploratoria.

El objeto que orientó el desarrollo del diagnóstico, fue el analizar las interacciones que se establecían en la dinámica de las relaciones cotidianas. Explorando en qué aspecto y de qué manera influyen éstas en el desarrollo Infantil, y los tipos de práctica que se establecen en la dinámica de las instituciones, entre los agentes educativos, los niños y niñas de los grupos de lactantes con edad de un año y medio aproximadamente. Teniendo como referente el concepto de niño o niña para cada agente educativo. Situación relevante que permite dar cuenta de la apreciación que los adultos tienen de los niños y niñas y que de acuerdo a ese enfoque responden a su propia práctica educativa.

Al tomar como referente la categoría de la concepción de los niños y niñas y las relaciones e interacciones que se establecen aplicando un tipo de práctica educativa, partimos del supuesto que las prácticas de los agentes educativos se veían influenciados por los programas educativos y la normatividad existente de cada Institución. Así mismo, las actitudes de los agentes, tenían que ver en el establecimiento del tipo de interacción existente. Sin embargo, en el proceso de la investigación y al ir encontrando herramientas teórico conceptual, se abren otras alternativas con puntos de vista y expectativas diversas sobre las prácticas que llevan a cabo los agentes educativos y las formas de intervenir con niños y niñas de estas edades. En función de esto, fui generando una estrategia formativa la cual se aplicó a través de un dispositivo de formación, el cual me permitió impactar en los agentes educativos que atienden niños y niñas en edades de 45 días de nacidos a dos o tres años de edad.

En este sentido, la práctica de los agentes educativos fue el hilo conductor para la construcción del argumento de tesis.

Nos enfocamos en el reconocimiento del niño y niña desde un enfoque de derechos, la práctica moral, los ambientes ricos en oportunidades para interactuar participando en la acción, así como en el apego y el vínculo que se establece con fundamento en la responsividad ética de los agentes educativos, como elementos

básico e indispensables para construir el argumento de tesis, ya que con base en ello se refleja y comprende la práctica de los agentes educativos.

Por ello, en el Capítulo I se hace mención sobre algunas de las problemáticas que vive la educación inicial y se identifican hallazgos en investigaciones con planteamientos diferentes, sobre si la educación inicial debe ser dentro de la familia, en las Instituciones, o entre ambas; así como investigaciones en relación al debate sobre los aspectos asistenciales y educativos en niños y niñas de 45 días de nacido a los 2 años. Otro aspecto interesante son las denominaciones encontradas para las Instituciones que prestan un servicio de educación inicial y cómo se observa que, al paso del tiempo, esto ha influido en la práctica que ejercen los agentes educativos. Así mismo, la visión que se tiene de la infancia y de cómo se ha visto desde tendencias pedagógicas y políticas, perfilándose hacia ser mirada de forma holística. Por último, se pretende identificar las características de los agentes educativos sensibles y responsivos como aspecto básico y primordial en la práctica de quienes interactúan con niños y niñas de estas edades.

En el Capítulo II, se retoman las herramientas Teórico-Conceptuales, las cuales me permitieron construir una idea distinta ante el proceso de reconfiguración de las prácticas educativas con enfoque de derechos, donde se reconoce el enfoque de Derechos Humanos como un nuevo paradigma social; el enfoque de derechos de la niñez y sus repercusiones en el ámbito educativo; el desafío del paso de un enfoque centrado en necesidades, a otro centrado en derechos dentro de la educación inicial y ser agente educativo realizando una práctica con enfoque de derechos, donde el apego y la responsividad ética son características claves en la práctica educativa. Estas herramientas me permitieron centrar conceptos teóricos importantes para sustentar la tesis.

En un segundo momento, comparto la orientación metodológica que condujo el desarrollo de la investigación; la investigación-acción como enfoque metodológico me permitió sustentar el trabajo de diagnóstico y tesis, por ser un modelo

epistemológico de interpretación constructivista, relacionando la teoría y la práctica. En estas herramientas se describe el escenario de investigación, los sujetos, los instrumentos diseñados y utilizados en las entrevistas y en las observaciones.

El Capítulo III, habla del diagnóstico realizado a nivel exploratorio en dos Instituciones que atienden niños y niñas con edades similares, centrándonos en el grupo de lactantes “C”, el cuál atiende edades de uno a dos años aproximadamente, observando elementos claves principalmente en las prácticas educativas que reflejan formas diversas de cuidado, educación e interacción, y que al ir describiendo de manera detallada la vida de las instituciones, permiten reflejar las diferentes concepciones de la infancia, las interacciones, los vínculos que se establecen entre adultos y, niños y niñas, las oportunidades que ofrecen los agentes educativos para que los niños y niñas participen y aprendan los procesos de planeación y estrategias que utilizan en el grupo de lactantes.

El Capítulo IV, enuncia el diseño de las estrategias del dispositivo de formación, iniciando con los desafíos de la educación inicial encontrados en el diagnóstico, problematizando la realidad y como poder entenderla. Se mencionan los propósitos del dispositivo de intervención, el enfoque de formación, la propuesta del dispositivo, las estrategias metodológicas, las cartas descriptivas y el impacto de las participantes en el desarrollo de la propuesta.

Por último en el Capítulo V, se presenta la experiencia aplicada en el dispositivo que generó agencia. Se comparten experiencias de las participantes y cómo utilizaron los nuevos conocimientos llevados a la práctica creando otras estrategias dentro de las instituciones, así como la reflexión personal de la experiencia vivida y lo que se logra modificar desde mi persona.

Espero que los hallazgos encontrados y resultados de ésta investigación realizada a nivel exploratorio, alimenten la tarea de los agentes educativos y que el trabajo teórico-metodológico, sirva para generar nuevas investigaciones y aportaciones en el campo de los derechos humanos, ya que ha sido poco explorado

en las edades de los 45 días a los dos años, pero que es indispensable el compartir y debatir experiencias, investigaciones y conocimientos, para incidir en el desarrollo infantil de la Primera Infancia, realizando una práctica con enfoque de derechos.

Es un reto para la educación inicial en México mejorar las oportunidades en la calidad de atención, en beneficio de los niños y las niñas que asisten a las diferentes Instituciones del país. De tal manera, espero que logre sembrar inquietud en quien se interese en éste tema, para continuar en la investigación y se lleguen a aportar alternativas en la educación de la primer infancia con perspectiva en derechos humanos.

CAPÍTULO I

LAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN INICIAL, UN RETO PARA TRANSFORMAR.

1.1 El punto de partida.

Desde hace 25 años he trabajado en educación inicial encontrándome con diversas problemáticas educativas, cambios de programas o modelos educativos, intereses en política educativa y prácticas muy diversas. Inicie como educadora de grupo, participando con diferentes edades que oscilan desde 3 y 8 meses hasta los 6 años de edad aproximadamente. Tuve la oportunidad de ser propuesta como Jefe de Área Pedagógica y más adelante como directora de CENDI en planteles de la Secretaría de Educación Pública, conocidos como CENDI-SEP. Actualmente mi función es de Supervisora de Centros de Desarrollo Infantil donde oriento, asesoro y acompaño a los agentes educativos de diversas Instituciones con diferente formación. Mi experiencia en la supervisión ha estado inmersa en instituciones de atención a la primera infancia, tales como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Instituto de Salud y Seguridad Social para los Trabajadores del Estado (ISSSTE), Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), Secretaría de Marina, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Gobierno del Distrito Federal (GDF), Centros de Desarrollo Infantil de la Secretaría de Educación Pública (CENDI-SEP) y en la Modalidad no Escolarizada de educación inicial que atiende a padres de familia de diversas comunidades.

Esta vivencia me ha permitido mirar de cerca algunas de las problemáticas actuales en la educación inicial como son *las formas de interacción y relaciones* que establecen los **agentes educativos** en las instituciones que prestan un servicio asistencial y educativo con los niños y niñas en edades de 42 días de nacido hasta los 3 años, pensando que dichos **agentes** deben de conocer y garantizar los derechos de los infantes, así como reconocer a los niños y niñas desde que nacen, como sujetos de derecho con capacidades para aprender, ofreciendo ambientes de

socialización y participación, donde los niños y las niñas se sientan seguros, queridos, aceptados, atendidos.

Los usos y costumbres, las prácticas rutinizadas y mecánicas que se han adoptado dentro de las distintas instituciones ya sea por procedimiento a sus labores encomendadas o por organización de dichos espacios, han traído consigo un trato meramente mecánico hacia los niños y niñas en edades tempranas. Aunado a esto, la normatividad que impera desde la política laboral, y que supera la razón de ser de los involucrados, han acentuado interacciones poco cálidas y humanas.

Otra problemática no menos importante es el contar con agentes educativos que reconozcan que los niños y las niñas nacen con capacidades para aprender, por lo que los cuidados son necesarios e indispensables pero su desarrollo lo es también. Por lo que dentro de las instituciones educativas se organizaría y planearía sistemáticamente las acciones que facilitarían el desarrollo y el aprendizaje en todos los niños y niñas. Así mismo, observar el aula y el espacio que invite y facilite la participación y el aprendizaje, la experiencia y la curiosidad de los niños y las niñas en situaciones de interacción constante.

Por tal motivo, los agentes educativos al tener claridad sobre la importancia de sus formas y estilos de intervención, interacción y relación afectiva que se establece en los primeros años de vida con los niños y las niñas, impactaran de manera sustancial en los aprendizajes y desarrollo de ellos y ellas.

En la actualidad, las instituciones que tienen a cargo la atención y cuidados de niños y niñas en edades de los 42 días de nacidos hasta los 2 o 3 años, deben operar con características específicas para ofrecer la atención, cuidado y educación de los niños y niñas de estas edades. Sin embargo, en México no en todas las instituciones se ofrece un servicio asistencial y educativo, que permita mirar a los niños y niñas de manera integral y holística.

Solemos pasar por alto las numerosas oportunidades que tienen los niños y las niñas para desarrollarse en los ámbitos familiares e institucionales. Por la cotidianidad de las actividades olvidamos que el desarrollo es un proceso que consiste en la familiaridad de variadas experiencias, donde los niños y niñas exploran, participan, toman decisiones, eligen con que jugar, con quien, etc. La investigación sobre la influencia de la interacción entre niños, niñas y adultos nos da claves y pistas para saber de qué rasgos específicos de la interacción facilitan su desarrollo y aprendizaje. Sin embargo, en la actualidad no todas las instituciones o agentes educativos, favorecen y crean espacios para brindar oportunidades para interactuar o para participar, siendo este último un derecho de los niños y niñas.

Las investigaciones y estudios sólidos actuales han demostrado que las niñas y los niños desde el nacimiento cuentan con más capacidades de las que se suponía hasta hace algún tiempo. Por lo que sus procesos de aprendizaje pueden favorecerse, si existe una práctica intencionada desde el nacimiento con interacciones cálidas entre agentes educativos, niños y niñas.

Se ha observado que los agentes educativos que trabajan con niños y niñas en edades de 45 días de nacido a 2 años, realizan diferentes actividades buscando su seguridad o salud; sin embargo, estas actividades en ocasiones limitan la participación. Es tal la preocupación del agente educativo del cuidado y protección, que se ha visto colocarlos preferentemente en corrales o cuneros limitando el movimiento y el descubrimiento de sus capacidades en espacio más amplios.

Este tipo de acciones de protección o de provisión en algunas ocasiones vulneran el bienestar, al concebir a los niños y niñas desde una perspectiva de cuidado y atención como objetos de cuidado, sin reconocerlos que desde que nacen son capaces de aprender y portadores de derechos.

Así mismo, algunas actividades educativas o de cuidado como la higiene personal, cambio de pañal y alimentación, deben ser atendidas en sus necesidades de supervivencia, sin embargo el problema está cuando en el desarrollo de éstas

prácticas se encuentra presente la indiferencia emocional o bien se cuida en exceso la seguridad física, limitando la participación de niñas y niños en diversas y variadas actividades.

Otra problemática detectada y observada en las prácticas son los mitos, usos y costumbres que se repiten de generación en generación y que suponen una educación óptima para los niños y niñas en edades lactantes, pero que limitan el desarrollo, tal es el caso de envolver a los niños o niñas en una cobijita para que no se asusten, limitando con ello el movimiento del cuerpo, no quitarles los zapatitos cuando duermen porque puede haber un sismo, recomendar a los padres y madres no cargarlos el fin de semana, darles el biberón sentados en sillas mecedoras alejados de los brazos del cuidador, etc. Estas prácticas de crianza inadecuadas son vistas “normales” en algunas instituciones.

Se ha escuchado a los agentes educativos de las instituciones pedir a los padres y madres que no se les tome en brazos a los niños o niñas los fines de semana ya que estos reclamaran el contacto físico y emocional en el transcurso de la semana. Dicha práctica pone en evidencia los usos y costumbres, alterando la estabilidad emocional de los niños y niñas.

La transformación de estas ideas en la cultura de atención a la infancia ha sido un proceso lento. Se pensaba años atrás, que era suficiente darles solo los cuidados básicos, olvidando la sensibilidad, el apego, la empatía, el desarrollo emocional así como minimizando las situaciones educativas o formativas, pues se ofrecía una atención de cuidado exclusivo en cunas o corrales para evitar accidentes pero limitando oportunidades en el desarrollo psicomotor. Por tal motivo algunos de los agentes educativos realizaban estimulación a los niños y niñas a manera de ejercitación física y con ello se pensaba que cumplían con su tarea de favorecer el desarrollo.

Hoy se reconoce la importancia de ofrecerles oportunidades diversas para su desarrollo integral y holístico, que potencie sus capacidades en la primera infancia.

Se trata de una concepción distinta del agente educativo hacia los niños y niñas, hacia la infancia misma, donde se reconoce que no son receptores pasivos y obedientes, a los que hay que cuidar y atender solo sus necesidades básicas, sino que para aprender y desarrollarse de manera deliberada y activa se requiere de mirarlo como un sujeto con capacidades para aprender desde que nace, donde el reto es que el agente educativo reconozca a los niños y niñas capaces de aprender desde los primeros días de su vida, realice una práctica educativa garantizando no solo la supervivencia, sino también el desarrollo y la participación, ofreciendo oportunidades diversas de interactuar en entornos preparados para el desarrollo a través del establecimiento de vínculos cálidos y afectivos.

Incluir un enfoque de derechos en el cuidado, la atención y desarrollo de los niños y niñas, implica un cambio de cultura en las prácticas educativas atendiendo a una dimensión ética de los derechos humanos para los niños y niñas.

Hablar de un enfoque de derechos en el cuidado y la atención que ofrecen los agentes educativos a los niños y niñas, es hoy una tarea distinta de la que se tenía en el pasado, donde se ejercía sólo un servicio de guarda y custodia centrada principalmente en funciones higiénicas y de seguridad física. Se requiere transitar al modificar la práctica, sustentada en la dimensión ética de los derechos humanos y una transformación en la cultura, sin embargo, el reto está desde la dificultad del agente educativo para poder transformar su propia práctica.

1.2. La Educación Inicial: un debate entre lo educativo y lo asistencial

Analizando algunos planteamientos de diferentes fuentes científicas y educativas consultadas, sobre el surgimiento de la Educación Inicial, concepto, beneficios e interacciones que se dan en esta etapa de vida del ser humano, se encuentran artículos con distintas posiciones al respecto: aquellas que consideran que debe ser exclusivamente la familia quien realice la atención integral al párvulo;

en oposición, también se encuentran posturas que postulan que debe estar el énfasis en agentes externos especializados, existiendo también la alternativa que considera que debe ser una labor complementaria entre ambos tipos de agentes.

Los que hacen referencia a la familia, destacan que "el cuidado y educación de calidad que realice la familia es insustituible durante todo este período, y en forma muy en especial, en los primeros seis meses de vida". (O.E.A/Ministerio de Educación. 1998)

Dadas a las características de sobrevivencia en ésta etapa de vida de los cero a los 3 años, se hace evidente la importancia que desempeña la familia en la atención a sus necesidades básicas y en las del desarrollo integral.

En el 2o. Simposio Latinoamericano y del Caribe realizado por Organización de los Estados Americanos en Lima, que fue enteramente dedicado al tema de participación familiar y comunitaria, se señaló en sus conclusiones que: "El rol de la familia en el proceso educativo es de trascendental importancia y que ésta representa el núcleo básico que garantiza el desarrollo del niño y su interrelación con la sociedad. La familia es el modelo natural más perfecto para la atención integral del niño". (O.E.A/Ministerio de Educación. 1998)

Otro documento que integra una amplia gama de representaciones es el Plan de acción para la aplicación de la declaración mundial sobre la supervivencia y el desarrollo del niño en el decenio de 1990. En él se señala sobre este tema: "La familia es la principal responsable del cuidado y la protección de los niños desde la infancia a la adolescencia. La introducción de los niños a la cultura, los valores, las normas de la sociedad, se inicia en la familia. Para que su personalidad se desarrolle plena y armónicamente, los niños deben crecer en un ambiente familiar y en una atmósfera de alegría, amor y comprensión. Por lo tanto, todas las instituciones de la sociedad deben respetar los esfuerzos que hacen los padres y otras personas por atender y cuidar a los niños en un ambiente familiar, y dar su apoyo a esos esfuerzos". (Plan de acción, p.12)

Por tanto, se reconoce y valora altamente el derecho y deber que tiene la familia en cuanto a ser la primera institución de atención integral del niño.

La incorporación a la mujer al mundo laboral ha implicado que el cuidado de la primera infancia debe hacerse de forma diferente a como se ha realizado tradicionalmente, es decir dentro de la familia exclusivamente, lo que ha generado la necesidad de que los niños y niñas sean atendidos y cuidados dentro de las instituciones.

Existe una clara tendencia de que la primera infancia necesite ser atendida fuera de la familia, mientras sus padres trabajan. Esto significa que existen aspectos importantes del desarrollo infantil que se realizaran en entornos diferentes al familiar. Por lo que dichos entornos deberán garantizar el desarrollo de manera armónica y acorde con las propias necesidades infantiles.

Independientemente de la asistencia a un entorno educativo distinto del familiar, es evidente que "la familia continua existiendo, por lo que el desarrollo infantil no se realiza solo en el contexto escolar, sino que debe ser compartido con el familiar. Ello no significa que deban hacer las mismas cosas en uno y en otro entorno, sino que ambos se complementen desde el respeto, la negociación y acuerdos entre agentes educativos, padres y maestros en este caso de ambos contextos" (Vila, 1995,1998).

"La educación Infantil en entornos distintos al familiar debe complementarse con objetivos claros de apoyo a la labor educativa de las familias. En este sentido las necesidades de las familias son muy diversas y por lo tanto la educación Infantil también lo debe ser. Incluso se han desarrollado modos diversos de cuidar a la infancia. La diversidad de necesidades está relacionada con las formas de vida de la familia y con las concepciones que tienen sobre la educación de la primera infancia". (Vila, 2000)

"Puede haber familias que no acaban de creer y confiar en la educación infantil pero la necesitan, porque ambos padres trabajan y no pueden acudir a ninguna familia para que cuide a su hijo o hija, y al revés, familias que podrían cuidar en casa al niño o niña, pero consideran que es importante que participe en otras actividades distintas a las familias. Se vierten opiniones y creencias, donde se afirma que la educación de la primera infancia está en la familia, y que la educación infantil es uno de los males de la sociedad moderna". (Vila, 2000)

La familia juega un papel fundamental, pero algunas de ellas se encuentran desorientadas pues delegan la educación de sus hijos a los profesionales. Ahora bien, si la educación infantil aparece cada vez más como una necesidad imperiosa de la vida moderna en relación con el cuidado de los niños y niñas, podemos pensar en ella como el apoyo más importante de las familias, para fomentar y aumentar su competencia educativa.

¿Pero, la Educación Infantil o Educación Inicial que atiende edades de los dos meses de nacido a los 3 años, se vuelve una atención por necesidad de la familia o es un derecho de los niños y niñas para recibir dicha educación, atención y obtener experiencias distintas en su desarrollo?. Este ha sido un tema de polémica social y familiar. Es importante abrir el debate sobre si los Derechos Humanos en esta etapa de formación de la persona, implican sólo su cuidado o la configuración del mismo como sujeto de derechos.

"Es necesario pasar de la concepción de una infancia de las necesidades, a una infancia de los derechos, que, desde las actuaciones prácticas, no lleve a infravalorar las potencialidades de los niños y niñas desde el nacimiento. Esta idea llama a una ética de la calidad de los servicios para la infancia. Toda persona, desde que nace, tiene derecho a la educación, a una educación de verdadera calidad". (A.M. Rosa Sensat, 2004)

La primera Infancia y en específico de los cero a los 3 años aproximadamente, debería recibir la atención prioritaria de los gobiernos. No obstante, éstos son

precisamente los años en que la Infancia recibe la menor atención y ello es una tragedia, tanto para las criaturas, como para los países. Esta es una afirmación que proclama la UNICEF, la más alta organización mundial sobre la infancia.

Erler (1990) considera que, "una atención adecuada a la infancia requiere entornos de desarrollo que garanticen el acceso libre de la infancia de niños y niñas, a otras áreas de exploración segura fuera del hogar y al acceso adecuado a adultos de distintas procedencias y edades".

La importancia de la educación y cuidado en los primeros años de vida fue plenamente reconocida en la Conferencia Mundial de Educación para todos (Jomtiem 1990). Esta conferencia supuso un hito fundamental al reconocer que el aprendizaje y, por tanto, la educación comienza desde el nacimiento. En su artículo V se expresa lo siguiente: "El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, a la comunidad o a las instituciones, según convenga". (Art. V, pag.11)

Este reconocimiento constituyó una nueva visión de la educación al considerar que ésta comienza en el nacimiento, y no al inicio de la educación Primaria como se concebía tradicionalmente.

Diez años después, en el Foro Mundial de la Educación para todos (Dakar 2000), se estableció como uno de sus objetivos, a alcanzar en 2015, el de expandir y mejorar el cuidado y educación de la primera infancia, especialmente para niños o niñas más vulnerables o desventajas. Diferentes argumentos muestran como la educación y el cuidado de la primera infancia marca la diferencia en el desarrollo de las personas y en su conjunto de la sociedad (Guijarro, 2005).

Las evidencias de la investigación en psicología, nutrición y neurociencias indican que los primeros años de vida son críticos en la formación de la inteligencia, la personalidad y las conductas sociales. En los tres primeros años de vida tienen

lugar grandes conquistas del ser humano, como por ejemplo, el lenguaje y la deambulaci3n; y el desarrollo neuronal y la plasticidad del cerebro son impresionantes. La educaci3n en los primeros a1os sienta las bases del desarrollo futuro de las personas en los 1mbitos f3sico, emocional, cognitivo y social. Por ello, los programas han de proporcionar cuidados para la salud y una nutrici3n adecuada, y una estimulaci3n e intencionalidad educativa que favorezcan el desarrollo integral de todo tipo de capacidades, especialmente las de tipo emocional (Guijarro, 2005).

Por lo anteriormente expuesto, "la educaci3n Infantil no es un mal menor que deban soportar los ni1os y ni1as cuyos padres trabajan, sino un derecho que tienen para garantizar su existencia como infancia y para fomentar su desarrollo. As3 la educaci3n infantil no es vista como una necesidad obligada para la infancia, sino como un derecho cuya puesta en pr1ctica y cuya realizaci3n es conveniente para su desarrollo" (Vila, 2000).

Otro aspecto a observar son las denominaciones existentes que atienden a ni1os y ni1as de los cero a los 3 a1os aproximadamente, ya que de acuerdo a esa denominaci3n detona un tipo de pr1ctica en los actores educativos.

Cuando se analiza la bibliograf3a producida a nivel mundial y en la regi3n, sobre las denominaciones b1sicas, que se emplea para determinar este ciclo, se recoge una amplia gama de expresiones: estimulaci3n precoz o temprana, educaci3n maternal, educaci3n Inicial, educaci3n Infantil, educaci3n del primer ciclo, educaci3n preescolar, pre-b1sica, o pre-primaria, educaci3n de la primera infancia, educaci3n parvulario y nivel cero, entre otras. Esta diversidad se manifiesta tambi3n en las instituciones que atienden este ciclo: sala cuna, guarder3as, hogares de cuidado diario, casa cuna, sala-nido, jardines Infantiles, Creches, escuelas maternas y Nurseries. (Instituto Internacional de Educaci3n Infantil, 2007. Primer Informe).

Respecto a las expresiones vinculadas al ciclo de 0 a 3 a1os, las de "estimulaci3n precoz o temprana", en general, hacen referencia a programas

centrados en los dos o tres primeros años de vida. Esta expresión extraída inicialmente desde la Biología y posteriormente de la Psicología, y que se ha expandido por programas que se derivan de instituciones del sector de Salud. En el análisis de los currículos, se observa que esta expresión que hace una década atrás era la más empleada en América Latina, se ha ido paulatinamente reemplazando por otras, sobre todo por cuestionamientos desde el campo de la filosofía y la educación. (Instituto Internacional de Educación Infantil/Facultad de Ciencias de la Educación, 2007)

En efecto, desde la filosofía, se plantea que cuando se considera una imagen del educando en términos de un “ser persona”, y que por tanto, el bebé, es una persona desde que nace, el visualizarlo como un “ser solamente respondiente” a estímulos externos, es una concepción limitada de él; por el contrario, desde el campo de la educación con un enfoque humanizador que implica una interacción entre el “enseñante” y el “sujeto-aprendiente”, reconociendo el carácter activo y constructor de aprendizajes de este último, se ofrece este concepto, como más rico en sentidos y protagonismos humanos respecto a los de estimulación. (Instituto Internacional de Educación Infantil/Facultad de Ciencias de la Educación, 2007)

A ello se agregan las objeciones que desde este campo se hacen a los términos "precoz" y "temprana", ya que se señala que tienen connotaciones limitantes en función al derecho del niño y la niña, a la educación desde que nace. Referirse a una "estimulación" o una educación "precoz" o "temprana", implica que se realice "antes de tiempo" o "adelantándose al momento adecuado", enfoque que es evidente que no se coincide con el concepto de educación permanente, el cual señala que las personas están en un continuo proceso de educación acorde a cada etapa de vida. Por ello, más bien corresponde referirse a una "educación oportuna" a cada etapa de la vida, concepto que varios países están incorporando en sus currículos. (Instituto Internacional de Educación Infantil/Facultad de Ciencias de la Educación, 2007)

La denominación “educación maternal”, hace referencia por lo general a aquella intervención educativa referida a los primeros tres a cuatro años de vida, y si bien recoge una tradición histórica de un enfoque “maternal” , cariñoso y cuidadoso hacia los niños y niñas, es cierto que hoy connota un problema de estereotipos y de responsabilidades educativas limitadas sólo a la madre. Este enfoque no se concibe como lo maternal y paternal en la actualidad, por lo que no sería la más adecuada para denominar este nivel, cambio que se está observando en las propuestas más actuales de los países. (Instituto Internacional de Educación Infantil/Facultad de Ciencias de la Educación, 2007)

En cuando al concepto "educación inicial", de creciente empleo en la Región, se detecta como mejor opción a otros ya analizados, sin embargo no es el mas pertinente, ya que está indicando el período de inicio de la acción educativa dentro de un planteamiento de educación permanente o continua; Por otra parte, tiene también la limitación general que no indica necesariamente que es una educación referida sólo a los primeros años de vida. En efecto, dentro de los procesos educacionales que se desarrollan en diferentes momentos y ante distintas situaciones a lo largo de la vida, puede darse una "educación inicial", por ejemplo, en el aprendizaje de un idioma nuevo o de un instrumento musical no conocido, por lo que puede considerarse que es un concepto un tanto ambiguo. (Instituto Internacional de Educación Infantil/Facultad de Ciencias de la Educación, 2007)

Entre los conceptos más recientes con que se ha denominado este ciclo de vida, está el que señala el Informe de UNESCO (2007) : “El imperativo de la calidad”; en este documento, se introduce la expresión “**atención y educación de la primera infancia**”, comprendiendo el período **desde el nacimiento, hasta los siete u ocho años**; este concepto de “atención y educación” ha sido derivado del inglés, donde se hace la diferenciación entre cuidado y educación, tiene alguna dificultad en países de la región, donde bajo el concepto de educación, se incluye el cuidado como parte de las necesidades a atender del niño y niña. La extensión del ciclo de edad que abarca

a la vez de los 0 a los 8 años, hace que tenga que buscarse también algunas categorías más específicas para referirse al ciclo de 0 a 3 años.

Por las razones expresadas, la denominación **“educación del primer ciclo”** con la explicitación de las edades que abarca: desde el nacimiento a los 3 años pareciera ser la más adecuada en el habla hispana, ya que en otros idiomas, se dan otras situaciones. En todo caso, cabría preguntarse por qué sería mejor emplear la expresión: “ciclo” y porqué sería mejor hacer el corte en ese período, y no en otras edades como se hacía anteriormente, a los dos años. (Instituto Internacional de Educación Infantil/Facultad de Ciencias de la Educación, 2007)

Por lo señalado, dentro de las expresiones empleadas en Latinoamérica: las de "educación inicial de la primera infancia y parvulario", serían las más adecuadas para identificar la educación que se genera en función a los niños de 0 a 6 u 8 años, y el de “educación del primer ciclo”, aludiendo a los primeros tres años de vida, sería el más propicio a este período. Hablando básicamente de los procesos educativos intencionados, oportunos y pertinentes que se generan a partir de las necesidades, fortalezas, intereses, y características de los niños y niñas, a fin de favorecer aprendizajes significativos que aporten a su desarrollo integral, dentro de una concepción del niño y la niña como sujetos-personas en continuo perfeccionamiento humano. (Instituto Internacional de Educación Infantil, 2007)

En cuanto a las instituciones de diversas denominaciones, como ya se dijo, Salas Cunas, Guarderías, Hogares de Cuidado diarios, Casas-cunas, Jardines Infantiles, Escuelas Maternales, Salas-Nido, CENDI, etc., dan cuenta de formas de operar diferentes, que responden a tradiciones o tipos de práctica para intervenir con los niños y niñas de estas edades.

Para favorecer el derecho de los niños y niñas del primer ciclo de vida a una educación oportuna y pertinente, habría que reflexionar sobre cuáles denominaciones responden mejor a este enfoque, frente a lo cual, expresiones como: “Guarderías”, “Hogares de cuidado diario”, restringen notablemente la

perspectiva de un enfoque más integral y educativo que se pretende de ellos. (Instituto Internacional de Educación Infantil, 2007)

Por otro lado, existe una tensión fundamental del nivel inicial entre las prácticas asistenciales y prácticas educativas: dos lógicas diferentes y coexistentes. La tensión radica entre el cuidado asistido y por el otro el aspecto educativo que se realiza dentro de las instituciones de acuerdo a la denominación existente.

La educación Inicial incluye en la práctica una mezcla de guarderías, preescolares, círculos infantiles, jardines de infancia, programas asistenciales, etc. De esta forma aunque exista una terminología más o menos común para referirse a ese ámbito, en realidad viene a enmascarar una gran diversidad de prácticas y sistemas de atención a la Infancia. (Gálvez, 1999)

Hoy el derecho educativo no es “guardar o asistir” a las criaturas. Tampoco significa instruirlos pre-primarizando los objetivos de la educación infantil. No es destruir la identidad de esta etapa educativa y negar la riqueza de sus valores personales de niños y niñas de estas edades. (A.M. Rosa Sensat, 2004)

Resolver los dilemas y debates entre asistir o educar de los cero a los 3 años ha atravesado la conformación histórica del nivel. Es así como desde el siglo XIX Froebel señalaba la necesidad de llevar adelante una propuesta pedagógica para los niños pequeños que se diferenciara de las instituciones preescolares. Froebel acuñó para designar lo que él consideraba debía ser una nueva escuela desde los grados iniciales a los finales, en la que los niños podían crecer, desarrollarse y madurar de manera natural. (Bowen, 1992)

Sin embargo, aunque esta concepción ya había sido tempranamente instalada en el campo de la Pedagogía, hubo que esperar más de cien años para que los estados definieran como prioridad el desarrollo de instituciones específicamente educativas destinadas a la primera infancia. En las primeras décadas del siglo XX las salas maternas se definían por su carácter netamente asistencial con una

fuerte impronta de los cuidados de tipo medico-sanitario, frente a la preocupación por la situación de abandono de los niños y niñas ante la creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo. Interesa destacar que, con independencia del Estado de la discusión pedagógica acerca de la educación infantil, el desarrollo de la oferta destinada a los niños pequeños parece responder a este periodo mas a razones asistenciales que pedagógicas. (G.Diker, 1993)

Las funciones de carácter asistencial siguen presentes en muchas de las modalidades de atención a la infancia vigentes en diferentes regiones del mundo, reforzándose en la actualidad por los cambios en la estructura familiar y por la presencia cada vez mas amplia de la mujer al campo laboral. En el ambito Iberoamericano la proteccion y el cuidado siguen siendo necesidades insoslayables. Las funciones educativas de esta etapa tienden a destacar la importancia del nivel inicial en el desarrollo infantil. Existen evidencias sobre los efectos producidos en el desarrollo de los niños. (Gálvez, 1999)

Tanto desde el ámbito de la fisiología como desde los de las ciencias de la salud, la sociología, la psicología y la educación, se pone de manifiesto la importancia de los primeros años de vida no sólo para la formación de la inteligencia, sino para el adecuado desarrollo cognitivo, psicomotor y social de las personas. Durante los dos primeros años de vida se produce la mayor parte del desarrollo de las células neuronales, así como la estructuración de las conexiones nerviosas en el cerebro. En este proceso influyen factores como el estado de salud y la nutrición, pero también la posibilidad de interactuar con el ambiente y con la riqueza y variedad de estímulos disponibles. Resultan ya clásicas las investigaciones cuyos resultados inteligencia en los niños se produce antes de los siete años de edad (Blomm, 1964). Por ello, los programas de educación temprana pueden contribuir al desarrollo cerebral y aumentar los potenciales de aprendizaje.

Dentro de las investigaciones se observa que no solo se atiende a las diferencias entre países sobre la atención a la primera infancia en el periodo de cero

a tres años, sino también esa diversidad y heterogeneidad de los servicios de educación inicial que existen dentro de un mismo país.

Los servicios para niños y niñas menores de 3 años están excesivamente volcados hacia lo asistencial es decir, inclinados al cuidado y atención de actividades de hábitos higiénicos y de alimentación, olvidando a veces otros aspectos del desarrollo infantil. Pero también existe el otro extremo el problema de que muchos centros para mayores de 3 años están tan orientados a lo pedagógico que resulta imposible de utilizar para los padres que trabajan. En este sentido, resulta necesario superar la diferenciación entre cuidado y educación, que subyace tanto en opciones de la edad como en la fragmentación de los programas, puesto que cuanto más pequeño es el niño, más difícil resulta separar ambos conceptos. (Gálvez, 1999)

1.3 Diferentes visiones sobre la infancia y la Educación

Existen diferentes visiones sobre la infancia y sobre la educación en estas etapas de vida, las cuales son consecuencia de diferentes puntos de vista, algunos de ellos contradictorios. Los cambios sociales y culturales, investigaciones en el campo de las ciencias humanas y sociales han extendido ideas sobre la infancia que han modificado la forma de entender y atender los primeros años de vida.

Hacia comienzos del siglo XVIII, el niño era concebido como un pequeño adulto, sus vestimentas e incluso sus comportamientos, así lo mostraban: los niños eran herederos de los oficios y del estatus social de sus padres, y aunque eran el centro de atención de la familia, se los veía como personas incapaces e indefensas que sólo al llegar a la vida adulta podrían desarrollar sus capacidades; es por esta razón, que se hace necesario protegerlos y educarlos. Protección y educación que en última instancia conciben al niño como una prolongación de las voluntades y la mirada de los adultos. Mirada que permite regular las relaciones educativas del niño con la familia y las instituciones del Estado, y de la infancia con los adultos:

relaciones de respeto, obediencia, aceptación de la autoridad, entre otras. (Osorio, 2002)

Desde la Revolución Francesa (1789-1799), como fruto del advenimiento del Siglo de las Luces o ilustración, se proclamaron los derechos de la persona humana, pero éstos no habían sido generalizados al niño en cuanto a ser ciudadano; es decir, al estatus político-jurídico que significa ejercer plenamente los derechos que tiene por ser persona. (UNICEF, 1997)

A partir de entonces, el movimiento de la modernidad empieza a concebir la infancia como una categoría que encierra un mundo de experiencias y expectativas distintas a las del mundo adulto. Es así como a partir de La Convención Internacional de los Derechos del Niño, se lo define como un *sujeto de derecho*, reconociendo en la infancia el estatus de persona y de ciudadano. Pensar en los niños y niñas como ciudadanos es reconocer igualmente los derechos y obligaciones de todos los actores sociales. (Acosta Ayerbe, 1998)

La familia y la escuela deben enfrentar sus obligaciones de una manera articulada, para así cumplir con su papel socializador, orientado a que los niños y niñas cuenten con oportunidades que les permitan vivir y desarrollar la autonomía, la creatividad, la flexibilidad, la tolerancia, la cooperación, el respeto por el otro, el cuidado de sí mismo y del medio ambiente. En éste sentido, la educación debe ser holística, teniendo siempre presente los factores del desarrollo infantil, pues, como lo demuestran las investigaciones de Piaget, Vigotsky, Kohlberg, Erikson, entre otros, las dimensiones cognitiva, emocional, moral y política, se establecen durante la infancia, periodo que debe ser estudiado entonces a la luz de estos procesos y estimulado desde una adecuada pedagogía. (Osorio, 2002)

Diferentes organismos nacionales e internacionales trabajan en función de la protección y cumplimiento de los derechos de la infancia, tales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), agencia de la Organización de las

Naciones Unidas dedicada exclusivamente a la asistencia de la población infantil, la cual fue creada en el año de 1946 en el marco de la Segunda Guerra Mundial, para proteger a los niños víctimas de la guerra; la tendencia actual de la UNICEF es la de proporcionar bienestar a la población infantil de los países en vías de desarrollo. Su visión sobre la realidad de la infancia es holística; pues en el proceso de desarrollo del niño intervienen tanto factores emocionales, como físicos y sociales.

Los primeros dos años de vida son fundamentales para el desarrollo de las esferas cognitivas, psicomotoras y socio-afectivas. Estas ideas son el resultado de las investigaciones realizadas por la fisiología, la sociología, la psicología, las ciencias de la salud, entre otras disciplinas, que ponen de manifiesto que es durante este periodo de la vida donde se produce el mayor desarrollo de las neuronas y las conexiones nerviosas y que, en consecuencia, se deben fortalecer los programas de educación infantil encaminados al desarrollo cerebral, para estimular el aprendizaje y la creatividad. Los estudios interdisciplinarios han concluido que antes de los siete años de edad, se ha estructurado plenamente la inteligencia, y que en este proceso intervienen factores nutricionales, la salud y la estimulación del ambiente social. (Osorio, 2002)

En años recientes, la construcción social del niño y niña y la idea de que nuestra imagen o comprensión de ellos y ellas se construye a partir de elementos sociales en determinados contextos y que, dicha construcción determina las políticas, prácticas y prestaciones de servicios, ha causado gran interés.

La pregunta central del constructivismo social ¿cuál es la imagen de niño que tenemos? ha inspirado décadas de pensamiento y prácticas pedagógicas. La respuesta que Loris Malaguzzi, director de los primeros centros de la primera infancia de la ciudad Reggio, denominó el niño “rico”. Aunque no “rico” en un sentido material, sino, más bien, un niño rico en potencial, fuerte, poderoso y competente y, sobre todo, en estrecha conexión con adultos y sus pares.

Esta imagen contrasta con otras imágenes comunes del niño que lo representan como un individuo carente, receptor pasivo. El niño “rico” es un aprendiz activo que busca el significado del mundo desde su nacimiento, un co-creador de conocimientos, identidad, cultura y valores; un ciudadano, sujeto de derechos no de necesidades; y dotado de “cien lenguajes” al momento de nacer.

El aprendizaje, en términos del niño “rico”, se entiende como una actividad cooperativa y comunicacional mediante la cual los niños y niñas construyen conocimientos y extraen significado del mundo, junto con los adultos e, igualmente importante, junto con otros niños o niñas.

La imagen del “niño rico” hace indispensable cambiar el rol del educador de la primera infancia, tradicionalmente el de un técnico que aplica métodos prescritos a objeto de producir resultados predefinidos, con el fin de transformarlo en un profesional reflexivo, democrático e igualmente “rico”. Éste debe estar dispuesto a crear posibilidades en lugar de abocarse al cumplimiento de metas preestablecidas y asumir la responsabilidad que esto implica.

Trabajar con un niño “rico” plantea ciertos desafíos para el desarrollo de políticas y prestaciones de la primera infancia. Requiere contar con una fuerza laboral especializada en el campo de la primera infancia con la capacidad de ayudar al niño y niña a expandir su comprensión en lugar de tratarlos, simplemente, como pasivos receptores de conocimientos. En este sentido, se considera esencial apoyar a los docentes a través de iniciativas de desarrollo y perfeccionamiento profesional de carácter permanente. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura. UNESCO, 2010)

Por lo anterior, la infancia se ha visto desde las tendencias pedagógicas y políticas, tanto en el orden nacional como internacional. Principalmente por este último, es como se están produciendo cambios profundos en la concepción de la infancia. En consecuencia, se observa que en los diferentes aportes de

investigaciones científicas y educativas la niñez o infancia debe mirarse de manera holística, perfilándose a un desarrollo más Integral.

1.4 Características del Agente Educativo

Se ha visto como existe una tendencia en aspectos asistenciales y educativos dentro de las instituciones, sin embargo esto nos lleva a identificar las características de los agentes educativos que atienden, cuidan e intervienen con los niños y niñas de 45 días de nacidos a dos y tres años.

Desde el punto de vista histórico las instituciones para los niños y niñas más pequeños se fueron creando de acuerdo con las necesidades sociales existentes en períodos temporales específicos, la cuestión de la formación del personal dedicado a ellas fue relegada en muchos casos a un segundo plano. No obstante, en el contexto del amplio debate educativo que tuvo lugar en los años sesentas, en muchos países europeos fue abordado el tema de la reforma de la formación requerida para trabajar en este nivel. (Gálvez, 1999)

Existen investigaciones científicas recientes sobre el desarrollo Infantil mismas que hacen dejar ver las características que un agente educativo que interactúa de manera cotidiana con los niños y niñas de 45 días a 3 años debe contar y considerar. Se hacen señalamientos sobre las respuestas sensibles, el apego, el vínculo que se establece, la responsividad ética que los adultos ofrecen a los niños y niñas, entre otros aspectos como la creación de ambientes que permitan el desarrollo integral.

La escuela infantil, así concebida, requiere profesionales bien preparados y preparados, que sepan compartir con las familias el hecho de que la infancia, ya desde sus primeros meses, tiene la enorme capacidad de construir e interpretar papeles muy variados en el escenario de la vida. Los niños y niñas van construyendo

sus primeras identidades a partir del abanico de posibilidades que el mundo les ofrece para establecer su papel más definitivo. Y debemos exigir que ese abanico sea amplio y rico, y, sobre todo, educativo. (A.M. Rosa Sensat, 2004)

Un docente que tenga claridad sobre el sentido de la educación infantil. Un docente que asuma como objeto de conocimiento la didáctica. Que cree ambientes enriquecidos en que se articulen las didácticas y las prácticas de un modo integral. Un docente que investigue en Educación Infantil. (Fandiño, 2006, 2015)

La calidad de la atención que brinda un establecimiento educacional en la primera infancia está directamente vinculada al apoyo que puede otorgar el personal educativo en el aprendizaje de los niños y niñas, y en su desarrollo integral (Marshall, 2004); éste considera, además del soporte físico, un soporte emocional, interpersonal e intelectual, así como también familiar (Doherty-Derkowski, 1995).

Se ha comprobado que los niños y las niñas pequeños que tienen una experiencia educativa positiva y que tienen una relación positiva con su educador, presentan mejor autorregulación emocional y un mayor desarrollo de competencias sociales, tanto en la relación con sus pares como con los adultos (Skibbe et al., 2011; Jennings y DiPrete, 2010).

En Chile específicamente, las nuevas políticas educativas han otorgado a la educación de los niños y niñas menores de 6 años un rol crucial, ya que se asume que las intervenciones en esta etapa tienen un importante impacto en el desarrollo cognitivo y socioemocional del niño y aportan beneficios para sus madres y la sociedad en su conjunto (Consejo Asesor Presidencial para las Reformas de las Políticas de Infancia, 2006; MINEDUC, 2005).

Desde esta política, el rol del personal educativo de salas cuna y jardines infantiles se define como central, en tanto se espera que logren establecer vínculos afectivos sólidos con los niños y niñas y promuevan un clima de afecto y seguridad

en interacciones personalizadas adulto-niño (Paniagua y Palacios, 2005, cit. En MINEDUC, 2005), que los hagan sentirse queridos, seguros y aceptados.

En este contexto, pasa a ser relevante evaluar no sólo aspectos de la calidad educativa sino que también se considera importante la calidad en término de los procesos vinculares que hacen referencia a la interacción que fomenta el educador/a con el niño en términos de su sensibilidad y responsividad (Helburn y Howes, 1996).

Para Carl (2007) la teoría del apego es un marco conceptual que permite entregar una orientación clara para el desarrollo de una práctica apropiada y de calidad en el contexto educativo, ya que permite comprender la relevancia de que el cuidador sea sensible y responsivo frente a las necesidades y el bienestar socioemocional del niño y niña. Dado que algunos niños o niñas pueden pasar la mayor parte de la jornada diaria al cuidado de un educador, se ha considerado fundamental que éste se transforme en una figura física y emocionalmente disponible (Hickey, 2008).

Es así como el constructo de sensibilidad comienza a tomar un rol central en la evaluación de la calidad de las interacciones en el ámbito educativo, en términos de la calidez, sensibilidad y responsividad del adulto a las necesidades del niño o niña (Carl, 2007); así como también el tono emocional, la disponibilidad y apropiabilidad de las actividades, y las oportunidades de aprendizaje que se les brindan (Marshall, 2004). El impacto de la sensibilidad del educador en el desarrollo del niño y niña es múltiple, pero se pueden distinguir dos vías de expresión: la primera de ellas hace referencia a las competencias sociales que va adquiriendo, gracias al soporte positivo y cooperativo que entrega el adulto sensible para manejar experiencias difíciles al interior del aula, y que potencia relaciones más cooperativas y recíprocas con los pares (Lamb y Ahnert, 2006, cit. en Hickey, 2008; NICHD, 2001). La segunda vía indica que un adulto sensible promueve un vínculo de apego seguro con el niño o niña que impacta positivamente en su desarrollo integral (Howes et al., 1998).

Las investigaciones orientadas a evaluar la sensibilidad y responsividad del educador han encontrado evidencia que demuestra que existe amplia variación entre docentes y que esto impacta la calidad del cuidado que se provee a los niños y niñas (NICHD, 2002).

Hay distintos factores que pueden explicar la variabilidad encontrada en la respuesta sensible del educador; entre éstos se han encontrado variables como la educación y el entrenamiento, los años de experiencia con niños y niñas, los años de experiencia en los que haya sido supervisado por otros, y la infraestructura del aula de clases (Burchinal et al., 2002a; Burchinal et al., 2002b; Gerber et al., 2007). Si bien existe evidencia que respalda la relevancia de la formación del personal educativo, existe un debate respecto a que ésta no puede medirse sólo por los años de entrenamiento, sino que se debe considerar el contenido y el entrenamiento sistemático a lo largo de la experiencia cotidiana en el aula (Burchinal et al., 2002b; Ghazvini y Mullis, 2002, cit. En Hickey, 2008).

Asimismo, recientemente se ha considerado relevante el rol que cumple el personal educativo en este proceso y con el cual podrían darse diferencias respecto a los adultos familiares, aunque aún ha sido un área poco estudiada, especialmente en niños tan pequeños; además, se han utilizado diferentes formas de evaluación.

Otro aspecto a considerar es que durante la década de los noventa se avanzó en el conocimiento acerca de cómo se desarrolla y funciona el cerebro. Estudios muestran beneficios a largo plazo de la intervención temprana con niños y niñas. Comienza también a sucederse cambios conceptuales en la planificación e implementación concibe su tarea.

Existe una tendencia hacia contemplar programas para la primera infancia en un amplio marco de alivio a la pobreza, conectar el concepto holístico de desarrollo a programas integrales y por último, haciéndose eco de la Convención de Derechos del Niño, y quizás en menor medida del marco conceptual desarrollado en Jomtiem, cambiar la manera de pensar desde una perspectiva de las “necesidades”, la cual

tiende a asociarse de manera más directa con la idea de intervenciones “dirigidas” hacia una perspectiva de los “derechos” universales; y desde la atención temprana entendida como “pre escolaridad” hacia una perspectiva de Atención y Desarrollo de la Primera Infancia. (Meyers, 2000)

Se notan cambios referentes a la importancia de la atención y educación de la primera infancia en especial para los primeros años, lo que significa desarrollo temprano de la infancia por ejemplo, reconocimiento de que se trata de un proceso activo, holístico e integral del niño o niña como persona y cómo fomentarlo. (Meyers, 2000)

Los responsables de las políticas públicas, necesitan comprender que el gasto en la educación temprana es una buena inversión. Se requiere conseguir la adecuación con la convención de los Derechos del Niño, incorporando los principios a favor del desarrollo, el interés superior del niño, la no discriminación y la participación. Así como, llegar a una noción holística e integrada del aprendizaje y el desarrollo de la primera infancia (Farkas Klein, et. al 2015).

En conclusión, diversos autores e investigaciones recientes enfatizan en las características y peculiaridades que deben tener los agentes educativos en las prácticas cotidianas que se viven en las instituciones, tal es el caso de considerar importante la calidad en términos de los procesos vinculares, mismos que hacen referencia a la interacción que fomenta el educador/a con el niño o niña en términos de su sensibilidad y responsividad (Helburn y Howes, 1996).

1.5 Propósitos de Investigación ¿Cómo poder impulsar una práctica con enfoque de derechos?

Mis propósitos se centran en la construcción de una estrategia que contribuya a la mejora de la práctica de los agentes educativos en el nivel de educación inicial, con un enfoque de los derechos humanos. Para sustentar dicha alternativa resulta

necesario realizar un diagnóstico de la problemática concreta que viven los agentes educativos a partir del acercamiento a sus prácticas cotidianas. A partir de dicho trabajo, habremos de encontrar los elementos indispensables para realizar el diseño de una estrategia de formación que permita generar la reflexión y problematizar algunas de las creencias que se encuentran sedimentadas en las prácticas de los agentes educativos y para generar una dinámica de transformación de su práctica educativa a través de una decisión propia.

Este proceso habrá de permitirme adquirir elementos teórico conceptuales que me permitan desde mi persona transformar mi propia intervención e impactar en los agente educativos orientando, asesorando y acompañando la práctica educativa con un enfoque centrado en los derechos humanos. Por tal motivo, los objetivos son:

- ❖ Sensibilizar y concientizar a los agentes educativos a través del análisis y reflexión de sus prácticas educativas, para que logren modificar y transformar su actuar por elección propia, ejerciendo una práctica moral y responsiva, centrada en el reconocimiento del enfoque de derechos para los niños y las niñas.
- ❖ Fortalecer y transformar la propia práctica educativa con un estilo de intervención centrada en los Derechos Humanos.

CAPÍTULO II

UNA PRÁCTICA EN RECONFIGURACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INICIAL.

HERRAMIENTAS TEORICO-CONCEPTUALES Y METODOLOGÍA.

Históricamente, la educación inicial ha vivido un proceso de búsqueda para ser reconocida y valorada ante la sociedad como una alternativa que contribuye al desarrollo y a la educación de las niñas y los niños en sus primeros años de vida, aunque dicha tarea no ha sido fácil. Atrapada en concepciones que privilegian su función asistencial resulta complejo transformar las prácticas educativas del nivel, a fin de construir estrategias de atención a la infancia que orienten su tarea educativa desde un enfoque de derechos.

Asumiendo que actualmente hay un proceso de cambio acerca del modo como se comprende la educación a los niños y niñas de la primera infancia manifestado en el proyecto de reforma educativa y en el debate intelectual, en este capítulo se explicitan las herramientas teórico-conceptuales y metodológicas utilizadas para comprender las implicaciones que tiene el desarrollo de una práctica educativa desde el enfoque de derechos humanos, puesto que dicho enfoque implica un cambio de mirada en torno al concepto de niño y de niña, además de un nuevo modo de comprender la tarea del Agente Educativo y del proceso mismo de formación y desarrollo de la primera infancia, a partir de nuevos referentes.

La importancia de explicitar dichos referentes teóricos y metodológicos es que sirvieron de base y dieron sentido al análisis de la problemática en la fase del diagnóstico realizado, así como en la construcción del dispositivo de innovación que se elaboró.

Las herramientas teórico-conceptuales permitieron construir una idea distinta ante el proceso de reconfiguración de las prácticas educativas con enfoque de derechos. Estas herramientas plantean en un primer momento, el lugar desde el que empezaremos a construir el marco teórico de nuestra investigación. En este punto

explicitamos los aspectos conceptuales desde los que partimos para plantear y abordar el problema de investigación, las miradas teóricas que retomamos y las diversas herramientas que nos ofrece la teoría para pensar el proceso de la presente investigación. En un segundo momento, comparto la orientación metodológica que condujo el desarrollo de la investigación.

2.1. El enfoque de Derechos Humanos, un nuevo paradigma social.

Para la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 1995), los Derechos Humanos son un conjunto de condiciones necesarias para que hombres y mujeres vivan con dignidad, estos derechos se sustentan en valores como la vida, la libertad, la igualdad, la justicia, la fraternidad, éstos han sido reconocidos en diferentes momentos históricos y se han establecido leyes para que los estados los garanticen y vigilen que todos los respeten. En el mismo sentido, para la UNICEF los derechos humanos son normas básicas necesarias para vivir como un ser humano, sin las cuales las personas no pueden sobrevivir ni desarrollarse con dignidad por lo que son inherentes al ser humano, inalienables y universales.

Como construcción histórica, el reconocimiento y respeto a los derechos de la persona, se ha ido plasmando en valores y principios, en hechos jurídico-legales, en políticas de estado y en el accionar de la sociedad civil, según cada contexto histórico-social. Es así que dicho discurso se ha reflejado en diversos documentos normativos, aunque sabemos la complejidad hacer realidad el enfoque de derechos en una práctica en términos culturales, sociales y políticos¹.

Más allá del carácter que asuman los derechos humanos, consideramos que el enfoque de derechos, contempla el impulso de políticas tendientes a que las personas se apropien de sus derechos y participen de manera activa en su

¹ Desde nuestra perspectiva, consideramos que el discurso de reconocimiento de los derechos humanos en la relación entre el sujeto y la sociedad deben ir más allá de lo jurídico.

desarrollo. Desde esta perspectiva, dicho enfoque, se plantea la búsqueda de la redefinición del desarrollo social en general y del desarrollo humano en particular a partir de dichos principios, lo que tiene repercusiones en la forma de comprender las estrategias de la política social y por lo tanto las prácticas educativas que ha de desarrollar el Estado.

Así lo plantea Guendel (1999, p. 3), cuando se refiere al significado del enfoque de derechos como eje orientador de la política pública:

El enfoque de derechos procura construir un orden centrado en la creación de relaciones sociales basadas en el reconocimiento y respeto mutuo y en la transparencia, de modo que la satisfacción de las necesidades materiales y subjetivas de todas las personas y colectividades, sin excepción alguna, constituya una obligación jurídica y social, buscando construir mecanismos jurídicos y políticos que transformen las instituciones, y consecuentemente la vida social y cotidiana de las personas con base en **una nueva ética** del desarrollo humano.

Al ser vistos más allá de su dimensión jurídica, los derechos son visualizados como una ideología o una ética que debe determinar e impulsar la vida social cuando deben ser práctica en la vida cotidiana que nos obliga a respetar los Derechos Humanos de las demás personas. En este contexto, tanto el Estado, las instituciones, la comunidad, la familia y cada persona se ven comprometidas en su cumplimiento².

En el discurso de los derechos humanos “la dignidad” de las personas constituye una palabra clave para comprender su horizonte de sentido: Los derechos

² Sin embargo, según el mandato constitucional, quienes tienen mayor responsabilidad en este sentido son las autoridades gubernamentales, es decir, los hombres y mujeres que ejercen la función de servidores públicos.

humanos están basados en la necesidad de respetar la dignidad de todos los seres humanos, independientemente de sus características particulares. En este contexto, todas las personas tenemos las mismas necesidades básicas que deben ser atendidas para que podamos desarrollar una vida digna y todas las personas pueden exigir las cosas importantes y necesarias para vivir. Por ejemplo, todos podemos exigir que se respete nuestra vida, que no se nos maltrate, que se garantice nuestra libertad, que se nos trate igual que a los demás, que se nos ofrezcan medios para cuidar de nuestra salud y recibir educación. Para vivir bien necesitamos que se garantice nuestra seguridad, que se respete nuestra autonomía, que haya libertad, que se promueva la igualdad y que reinen la justicia y la solidaridad. Éstos son los grandes valores que fundamentan una vida en común satisfactoria y adecuada. Los derechos humanos sirven para conseguir que estos valores se hagan realidad.

De lo anterior se desprenden cuatro características fundamentales que explican su carácter universal:

- Inviolables, son reconocidos por las leyes como atributos inherentes a las personas. El Estado debe garantizarlos. Su incumplimiento se constituye en delito.
- Intransferibles, no pueden ser cedidos, traspasados, vendidos o ser objeto de transacción.
- Imprescriptibles, es decir, se poseen mientras se esté con vida.
- Irrenunciables
- interdependientes, integrales y complementarios.

2.2 El enfoque de derechos de la niñez y sus repercusiones en el ámbito educativo.

Es a partir del paraguas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el contexto del desarrollo mismo de las sociedades, que se va haciendo necesario legislar para proteger y garantizar así como para promover y exigir, los derechos de

grupos específicos: niñez, personas con discapacidad, mujer, adultos mayores, por señalar algunos.

En el caso particular de la niñez, en 1959, la Organización de Naciones Unidas (ONU) aprueba la Declaración de los Derechos del Niño, orientada a la protección de la infancia, mientras que en 1989, en asamblea general de las Naciones Unidas, se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN).

Dicho documento, promovido y aprobado por la ONU en 1989, declara que hablar de los derechos humanos para los niños y niñas, va más allá de brindarles protección y cuidados básicos para su bienestar físico, es más bien, concebir que las niñas y los niños sean sujetos de derechos desde el momento de nacer, lo que llevó a construir una nueva manera de ver al niños y niñas, de reconocerlos como sujetos de derechos humanos y que es responsabilidad de los adultos hacerlos valer cuando se asumen como garantes de sus derechos humanos.

Estos derechos se describen en la Convención de los Derechos de los niños y niñas³ y estos pueden ser agrupados en cuatro dimensiones: Protección (Arts. 2, 16, 24,19, 32, 33, 34, 36, 37,38 y 39), Supervivencia (Art. 6), Participación, (Arts. 12, 13, 14, 15, 30 y 31) y desarrollo (Arts. 12, 13, 14, 28 y 31). Por otro lado, en su organización se reconocen cuatro Principios fundamentales que a continuación describimos: La No discriminación, el interés superior de la Infancia, la participación infantil y el derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo.

Principio de “No discriminación”.

Implica respetar los derechos de la niña y del niño y asegura su aplicación sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, etnia, posición social

³ Los derechos de los niños y niñas se entienden como un conjunto de principios y acciones para garantizar que las personas menores de 18 años gocen y ejerzan sus derechos de protección, cariño, seguridad y bienestar. Los Estados y los adultos cubrirán sus necesidades básicas para que las niñas y niños logren su desarrollo físico, intelectual y moral adecuadamente. (UNICEF, 2001)

o económica, impedimentos físicos o nacimiento. No hay causa que justifique el trato desigual a los niños o niñas.

Principio de observar siempre el interés superior del niño.

Es el Marco mínimo de reconocimiento y respeto de las niñas y los niños o adolescentes en el que deben inscribirse las prácticas y las políticas públicas de los países que ha ratificado la Convención. Asegurar a la niñez la protección y cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres o tutores u otras personas responsables de la misma ante la ley. Esto es, cuando se va a tomar una decisión será en mirar el beneficio de los niños y niñas. Los adultos deben de hacer aquello que es mejor para ellos y pensar la forma en que estas decisiones no les afecten.

Principio de participación Infantil.

Se refiere al papel activo de las niñas y niños, a su libertad de expresión, de asociación y desarrollo. Derecho a decir lo que se piensa y lo que siente, a hablar a escribir, a contar todo lo que quiera siempre y cuando no afecte a los demás; a pensar y creer en lo que quiera, reunirse libremente en forma pacífica y a formar agrupaciones; los niños y niñas que pertenecen a un grupo indígena tienen derecho a tener su propia cultura y hablar su propio idioma; derecho a descansar, a jugar y a participar en actividades culturales y artísticas.

La Convención busca que los padres escuchen las opiniones de los hijos y que los involucren en la toma de decisiones así mismo, reconoce que el nivel de participación en las decisiones debe de ser apropiado de acuerdo a su desarrollo infantil.

Principio al derecho a la vida, la supervivencia y al desarrollo.

Derecho a vivir. Los gobiernos deben asegurar que los niños y niñas crezcan y se desarrollen saludablemente.

Derecho a la educación, al juego, a la información, a la libertad de pensamiento y al esparcimiento. También se incluye aquello que niñas y niños necesitan para alcanzar su mayor potencial como el derecho a las actividades culturales, a la libertad de pensamiento, conciencia y religión.

Tal como se refleja en los cuatro principios descritos anteriormente, hablar de derechos humanos de los niños y las niñas, alude a una idea de dignidad humana en términos de igualdad, libertad, seguridad y desarrollo, (Camargo, 2003), lo que modifica la concepción de la infancia y coloca a los niños en una relación de igualdad ante los adultos, es decir, con los mismos derechos humanos que cualquier individuo, por el simple hecho de haber nacido, de lo que deriva una postura radicalmente distinta con respecto a la interacción con la niñez. De lo anterior se desprende que los derechos de la niñez son deberes ineludibles para el conjunto de la sociedad por lo que se trata de construir una “Nueva cultura” de la infancia, basada en el respeto a los derechos humanos y que esto sea fundamento para una sociedad más justa y humana.

A partir de estos documentos básicos, encontramos que en ellos queda plasmado un nuevo modo de comprender los alcances y características del trabajo orientado a la educación de niños, niñas y jóvenes que habrá de cuestionar fuertemente al sentido que adquieren las prácticas educativas vigentes, además de que específicamente en la relación educativa el enfoque de los derechos humanos en la educación de la infancia, llevará a plantear una nueva manera de mirar a los niños y niñas, pues ya no solo es verlos desde los cuidados básicos, sino en su reconocimiento de sus derechos desde que nacen, dejando de verlos como sujetos de cuidado.

2.3 El desafío del paso de un enfoque centrado en necesidades a otro centrado en derechos dentro de la educación inicial.

Es desde la promulgación de la convención de los derechos de la niñez que se instaura un nuevo discurso a nueva manera de concebir a los niños y niñas, de la que derivarán otro tipo de necesidades educativas.

El enfoque de derechos transforma de raíz el significado y alcances del trabajo educativo cuando obliga a transitar de una posición que mira al niño y niña como objeto de atención de sus necesidades, hacia otra que los reconoce como “sujetos” y titulares de derechos humanos.

En este sentido, en la confrontación del llamado enfoque centrado en las necesidades frente al que se encuentra centrado en derechos se dirimen diversos aspectos que resultan cruciales al momento de diseñar y desarrollar las prácticas de intervención educativa. Cabe señalar que no debe perderse de vista que el cuidado y las necesidades de supervivencia de un niño o niña son parte sus derechos humanos. Lo que hace la diferencia es básicamente el reconocimiento y garantía de los adultos a sus derechos de los niños y niñas.

Así lo señalamos, cuando recuperamos el siguiente cuadro donde podemos ver algunas de las diferencias significativas entre ambos enfoques (Tabla No.1).

Tabla 1.- Enfoque de necesidades vs enfoque de derechos

ENFOQUE DE NECESIDADES “Niños y niñas considerados como objetos de atención”	ENFOQUE DE DERECHOS “Niños y niñas considerados como sujetos de derechos”
Jerarquía de necesidades: Algunas necesidades son más importantes que otras, por ejemplo: alimento antes que educación.	Los derechos son indivisibles e interdependientes entre sí.

Es Voluntario, no hay ley que lo haga obligatorio. “Los niños merecen ayuda.” Caridad privada, bienestar, limosnas.	Los derechos, son obligación del Estado. “Los niños tienen derecho a recibir ayuda.” Los derechos son responsabilidad pública, política, moral y legal.
Las necesidades varían según la situación, el individuo y el entorno.	Los derechos son universales. (Los mismos en cualquier lugar).
El adulto satisface las necesidades de los niños y niñas (objeto de cuidado).	El adulto reconoce que los niños y niñas son poseedores de derechos desde que nacen.
La determinación de las necesidades es subjetiva.	Los derechos se basan en estándares internacionales.
Provisión de servicios. (Guardería para madres trabajadoras)	Derecho de los niños y niñas para recibir educación, atención y cuidados.
Los niños y niñas pueden participar con el fin de mejorar la prestación de servicios.	Los niños y las niñas son participantes activos por derecho.
Proyectos específicos orientados a grupos específicos de niños y niñas.	Programas con Enfoque integral
Los gobiernos deben hacer algo pero nadie tiene obligaciones definidas.	Los gobiernos tienen obligaciones morales y legales.
Debido a la escasez de recursos algunos niños o niñas pueden quedar excluidos.	Todos los niños y niñas tienen los mismos derechos.
Las niñas necesitan más cuidados que los niños. (género)	Las niñas y los niños tienen derecho a participar en todas las actividades. (género)
“Por necesidades del servicio no se recibe a los niños y niñas después de cierto horario.”	Nadie puede negar el derecho de recibir educación.
Sujeto de cuidado: se le cuida y no se le permite hacer.	Sujeto de derechos: Empoderamiento poseedores de derecho, tiene poder de exigir sus derechos.

Elaboración propia basada en el documento “Nuevo Enfoque de la educación y atención Infantil.” En el marco del proyecto: Instituto para el desarrollo y la Innovación Educativa (IDEI-OEI) en Educación Inicial y Derechos de la niñez. S/A

Aunque tal como se puede ver en el cuadro, ambos enfoques se fundamentan en el deseo de colaborar con la supervivencia de las personas y el desarrollo pleno

de su potencial, ellos tienen diferencias fundamentales entre sí al momento de definir algunos presupuestos educativos básicos: mientras que en el enfoque de necesidades el bebé o niño o niña es considerado un objeto al que se le atiende de manera pronta e inmediata, un ente pasivo que únicamente recibe lo indispensable para subsistir, pero que no es reconocido como sujeto con capacidades para aprender desde su nacimiento, sino solo a partir de edades subsecuentes; en el enfoque basado en los derechos el niño o niña se le reconoce como “sujeto” que piensa, que opina y decide; poseedor de capacidades desde que nace, portador de sus propios derechos y por lo tanto con capacidad para participar activamente en la vida social aún a su corta edad.

Cabe señalar que las necesidades de cuidado o supervivencia no se abandonan sino que el cuidado que reciben los niños y niñas contemplan una cultura sustentada en derechos humanos. Un bebé necesita de cuidados para la supervivencia pero se le reconoce como persona con capacidades y con derechos propios.

Desde el enfoque de derechos, los niños y niñas son vistos como sujetos sociales de derechos, lo que significa el reconocimiento de su dignidad y del papel activo que estos puede tener frente a su realidad y de la capacidad que tienen para contribuir en su propio desarrollo, el de su familia y su comunidad (CDN, 1989) lo que establece una distinción fundamental con respecto al enfoque centrado en las necesidades en donde el niño es visto como sujeto tutelado.

Vemos pues la profundidad del planteamiento del enfoque de derechos para el replanteamiento de la intervención educativa. Más allá de poder ser concebido como un discurso técnico-didáctico que se lleva a la práctica, obliga a replantear el modo cómo se concibe a los niños y niñas en particular, y la manera de entender su desarrollo. (Pineda N. y Cols 2009) cuando interpela al agente educativo hacia la

construcción de un nuevo tipo de relación entre los adultos y la infancia, superando el asistencialismo o la beneficencia⁴.

El reconocimiento de la dignidad de la persona se convierte en una clave en el discurso que sustenta al enfoque educativo centrado en los derechos. Es desde dicho posicionamiento que se promueve la definición de sus derechos, con facultades, prerrogativas y libertades fundamentales inherentes o innatas al ser humano. (Pineda N, Isaza, Camargo. Pineda C. y Henao 2009) y se establece una nueva visión del niño y niña que combina el derecho a la protección del Estado, de los padres y madres y de las instituciones pertinentes con el reconocimiento de que el niño y la niña son poseedores de derechos y libertades.

El enfoque de derechos, faculta a los poseedores de estos derechos, reconociéndolos, no como objetos de atención sino como sujetos de derechos. Esto nos obliga a no verlos como objetos pasivos en la práctica educativa cotidiana, sino como seres pensantes que actúan, deciden y participan. Es así que en este enfoque de derechos la participación juega un papel importante, ya que los niños y niñas deben ser vistos como protagonistas para su propio desarrollo y aprendizaje.

En este paradigma, respetar los derechos de la infancia se convierte en un eje central de cualquier intervención educativa, lo que supone que los bebés y los niños y niñas participen, que sean actores, protagonistas, experimenten y exploren en su casa, en las instituciones educativas y en su comunidad; pensar en su futuro participando en el presente, tener conciencia de su propia existencia y descubrir con ayuda de otros su identidad personal. (MAEI, SEP 2013)

Stephanie Janet (1998) señala que la participación es un derecho y no un deber. La participación como derecho civil y político básico para todos los niños y

⁴ El paso de ver al niño o niña como objeto de asistencia a reconocerlo como sujeto activo, implica aceptar un enfoque distinto, lo cual se relaciona con los planteamientos de Aries (1987), quien afirma que las ideas de infancia aluden a construcciones históricas y culturales, dinámicas y cambiantes que nacen con el advenimiento de la modernidad, siendo en ese momento cuando surge un sentimiento por la infancia antes inexistente.

niñas, deja de ser un medio para llegar a un fin, convirtiéndose en un fin en sí mismo⁵. Vista como la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social, y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que vive, dicha práctica supone colaborar, aportar y cooperar para el progreso común, así como generar en los niños y niñas confianza en sí mismos y un principio de iniciativa, además de que ubica a los niños y niñas como sujetos sociales con capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen en la familia, la escuela y la sociedad en general, Al respecto Hart (1993), citado por Acosta, Cabra, Cruz, González, Hernández y Pineda (2007),

Así la participación está estrechamente ligada al protagonismo infantil definido éste como el proceso mediante el cual se pretende que los niños y niñas desempeñen el papel principal en su propio desarrollo y el de su comunidad para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior. (Gaitán 1998, citado por Osorio 2003) Acosta y Cols (2009) afirman que la participación en los primeros años de vida pueda comprenderse desde la cotidianeidad de las interacciones, donde se forjan los primeros aprendizajes para su capacidad de incidencia, cambio y transformación. Establecer interacciones que orienten a hacer una lectura más pertinente para potenciar el desarrollo, constituye para la primera infancia una condición necesaria para el ejercicio real de su derecho a la participación⁶.

⁵ Para dicha autora (Stephanie Janet, 1998) la infancia y la adolescencia son etapas esenciales para fomentar valores y sentido de ciudadanía. Por ello es necesario promover el desarrollo de prácticas de participación a fin de incentivar la construcción democrática, aunque sus beneficios van más allá cuando contribuyen en sí mismas al desarrollo de todas sus potencialidades.

⁶ No basta la normatividad o iniciativas en torno a la participación infantil se requiere además un compromiso genuino hacia los niños y las niñas, en la promoción en su participación como ejercicio efectivo del ser.

La participación es un proceso gradual que requiere actitudes particulares y aprendizajes, evoluciona con la edad y la experiencia, y se inserta en el mundo de las relaciones de poder en todos los espacios vitales de la persona. (Osorio 2003).

De acuerdo con Gaitán (1998) citado por Osorio (2003), la participación infantil es el proceso tendiente a incrementar el poder de la niñez organizada en su relación con los adultos.

Sin embargo, para que se haga valer el derecho de participación es necesario un gran esfuerzo de educar en la escucha y el respeto a las voces infantiles por parte de las personas que viven y trabajan con niños y niñas, preparándolos para que les ofrezcan oportunidades en participar.

Si se parte del “interés superior del niño”, es preciso escucharlo y estar atento a este requerimiento, para facilitar ambientes que propicien la toma de decisiones entre opciones interesantes, saludables; respetando sus diferencias individuales, sus ritmos de aprendizaje y temperamento.

Ahora bien, cuando se habla de escuchar, no se trata exclusivamente de las opiniones verbales de los niños y niñas, sino también de los significados conductuales y emocionales. Me refiero a no solamente la expresión verbal y las opiniones, sino también a todos los signos de la experiencia, sea intelectual o emotiva, y de las necesidades del niño niña en cada edad y situación. (Baratta, 1999: 25). Es decir, la expresión del niño o niña, sobre todo en los primeros años de vida, no se restringe al plano de lo oral; abarca una amplia gama de mensajes que debemos aprender a oír y a distinguir. De esta manera, las posibles limitaciones en la formulación del derecho de la niñez a participar se transforman en una visión más amplia y universal: todos los niños tienen derecho a participar y todos los adultos el deber de escucharlos con relación a cualquier asunto que, en última instancia, sea de interés para todos.

De ahí que se considere que la participación es un proceso que se inicia desde la primera infancia en los espacios cotidianos cercanos a los niños y niñas. Reconocer que el ejercicio del derecho a *la participación*, es un proceso que inicia desde el nacimiento y que esto implica entonces, para los agentes involucrados en el cuidado y educación, una mirada distinta de los niños y las niñas en sus primeros años de vida, concediéndoles voz crítica para su propio desarrollo (Pineda N. y cols, 2009).

2.4 El enfoque de derechos y la práctica de los agentes educativos en la educación inicial.

Como hemos visto, la Convención de Derechos de los Niños es un parteaguas, pues obliga a todos los agentes educativos a reconocer los derechos de todos los niños y niñas sin distinción. Esto implica un cambio cultural en las prácticas y en las instituciones que tiene repercusiones desde la manera como miran los agentes educativos a los niños y a las niñas, hasta el tipo de oportunidades y experiencias que se ofrecen a los niños, así como el tipo de vínculos que se establecen en la relación educativa.

Ser agente educativo desde el enfoque de derechos, implica colocarse ante un panorama distinto, para estar en condiciones de acompañar de manera cercana a niñas y niños capaces de participar de su propio aprendizaje. Este cambio implica replantear lo que se hace en las interacciones y oportunidades que se ofrecen a los niños y las niñas desde el nacimiento hasta los dos o tres años.

Por otro lado, desde el enfoque de derechos el papel del agente educativo se amplía. Se trata de aprender a mirarse como garante de los Derechos Humanos de los niños y las niñas, considerando no solo los derechos a la provisión, sino también aquellos relacionados con la protección y la participación.

Luis de la Barreda Solórzano (2011) en su libro, *Educación y Derechos Humanos* refiere como derecho de provisión al solo hecho de existir, al derecho a la vida, el de ser inscritos en el registro civil desde el momento de su nacimiento, poseer un nombre y una nacionalidad, conocer a sus padres y recibir cuidados de éstos, vivir con los padres y no ser separado de ellos, el de recibir alimentación, contar con servicios médicos, descansar, jugar y realizar actividades artísticas.

Los derechos de protección incluyen: recibir un buen trato, no discriminatorio, sin importar el color de la piel, sexo, religión, o la situación socio-económica, ser respetado, protección a malos tratos y abusos.

Y los derechos de participación de los niños y niñas: el de decir lo que siente y lo que piensa, el hablar, escribir, contar lo que desee, el pensar, creer y elegir, el de participar en sus costumbres, religión, y lengua propia de su comunidad, recibir información que le ayude a su crecimiento intelectual y espiritual.

El derecho a la provisión, protección y participación se aplica a cada niño o niña por igual independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, el origen nacional, étnico o social, los impedimentos físicos e intelectuales o cualquier otra condición.

Estos derechos humanos para los niños y niñas se consagraron en la Convención de los Derechos de los niños aprobados en la Organización de las Naciones Unidas en 1989.

Hoy en día, un agente educativo como garante de derechos tendría que empezar por cuestionar la idea de que niñas y niños deben sujetarse a la protección que los adultos ejercen sobre ellos, para transitar y reconocer que desde que se nace, el ser humano es portador de derechos, por lo tanto manifiesta interés, capacidad de decisión y necesidad de interactuar. Ser garante de derechos comprende desarrollar acciones que permitan la participación infantil en la atención diaria de niñas y niños, guardando un equilibrio que favorezca la convivencia, la exploración de aquello que les interesa y el desarrollo de sus capacidades. (Pedrón, 2013)

Es así que reconocer al niño o niña como sujeto de derecho implica verlo de otra manera, a la par de mirar de otra manera al dispositivo de atención a la infancia que se encuentra arraigado en las prácticas que tradicionalmente se impulsan en el nivel de educación inicial.

Desde esta mirada, no se trata de satisfacer únicamente las necesidades básicas de alimentación, higiene y cuidado de un bebé pasivo mientras la madre cumple su jornada laboral, sino de pensar en un sujeto activo, que decide, interactúa y desarrolla sus capacidades cuando explora y descubre el mundo por sus propias acciones, por tanto, requiere participar de un proceso educativo que respete y reconozca su necesidad de aprender desde que nace.

Gran cantidad de niños y niñas asisten a diversas instituciones donde el papel de la interacción y la participación cobran una relevancia importante a través de los agentes educativos que propician alternativas de exploración en ambientes preparados ricos de experiencias para los niños y las niñas.

Por ello la tarea del agente educativo, es la de generar con sus intervenciones de todos los días, que los niños y niñas se sientan vinculados en una relación cálida, en un ambiente cálido y emocionalmente seguro; donde éste agente se encuentre dispuesto a interactuar, comunicar y jugar, ofreciendo experiencias para que su cerebro organice progresivamente las estructuras que le permitan el ejercicio de sus capacidades.

La necesidad de replantear el modo de conceptualizar el papel del agente educativo, se acompaña de la necesidad de reflexionar en torno al tipo de práctica que es necesario realizar, así como el tipo de atención que requieren los niños y las niñas, centrándose en el reconocimiento de los avances recientes de investigaciones actuales en materia de derechos y las aportaciones científicas en diferentes campos de estudio.

Desde el enfoque de derechos, el término agente educativo se identifica no solo con labores de asistencia sino con otros elementos de la tarea: favorecer el desarrollo emocional, el potencial de aprendizaje, así como garantizar los derechos de la infancia. (Pedrón, 2013)

Desde dicho enfoque el agente educativo desarrolla prácticas morales y no solo resulta ser un técnico que desempeña determinadas actividades técnicas pedagógicas, sino que se convierte en una persona que obra con cualidades morales, es aquella que actúa con juicio moral en el sentido planteado por Teresa Yurén (2013)⁷.

Al asumir con Puig (2003) que una práctica moral es un curso de acontecimientos culturalmente establecidos, que permiten a los agentes educativos enfrentarse a situaciones que desde el punto de vista moral resultan significativas, complejas o conflictivas, consideramos que el desafío central del enfoque de derechos se encuentra en la capacidad de arraigar en las prácticas morales⁸ que los agentes educativos realizan en su quehacer educativo cotidiano nuevos sentidos.

Las prácticas educativas de una comunidad escolar o institución están previstas por sus agente educativos; las han dispuesto con la pretensión de que sirvan para introducir a los nuevos sujetos en la comunidad Infantil. Como es el caso de las prácticas rutinarias (Giddens, A. 1995 p.77-125) Por eso, se hace necesario que los agentes educativos que interactúan cotidianamente con los niños y niñas de edades tempranas al desarrollo infantil, realicen una revisión de su práctica y un análisis profundo de la forma en cómo se relacionan con los niños y las niñas dentro de las Instituciones, que han establecido ciertas prácticas culturales propias de la comunidad y llevar a cabo un juicio crítico reflexivo sobre estas.

⁷ Kohlberg (1976), plantea que uno, no puede seguir principios morales si no los comprende o no cree en ellos. De igual manera, utiliza el concepto de “Juicio moral” entendiéndolo como un modo de evaluación perspectiva de lo bueno y de lo recto, es decir, es el tipo de juicio que se hace sobre lo bueno y lo justo de una acción (Kohlberg 1974, citado por Barba, 2002)

⁸ Puede decirse que las practicas morales que ejercen los Agentes Educativos son así mismas maneras establecidas culturalmente en las Instituciones donde se ejercen situaciones sociales o personales. (Puig 2003) Recuperando a Bordieu, Puig plantea que las prácticas participan simultaneamente de la acción humana y de la cultura de una comunidad: Se sitúan entre la acción y la cultura, pero no son únicamente acción humana ni únicamente cutura de una comunidad. Las practicas morales se construyen con ambas realidades. Asi mismo se actualizan mediante la accion humana, y ésta a la vez se amolda a las formas culturalmente establecidas. (Bourdieu, P. 1997, citado por Puig 2003).

En Instituciones de cuidado y educación para niños y niñas en la primera Infancia se llevan a cabo prácticas con una rutina establecida con la intención de crear hábitos, valores y establecimiento de normas: Esas prácticas intencionalmente son rutinarias en un doble sentido: porque el curso de sus acontecimientos está notablemente previsto o prefigurado y porque tienden a repetirse con cierta frecuencia. Teniendo clara una utilidad personal y social. Sin embargo, la principal utilidad de la rutinización de las prácticas es la confianza que proporcionan a todas las personas que las realizan. Son actividades que no se problematizan, se trata de cursos de acción en los que todos saben lo que se espera de ellos y de lo que pueden esperar de sus compañeros de práctica. Las formas familiares y repetitivas que adoptan las prácticas dan seguridad y certidumbre. La ausencia de prácticas rutinizadas produce angustia. La adquisición de hábitos depende de la repetición, de la posibilidad de realizar más de una vez los mismos comportamientos pautados.

De tal manera si los agentes educativos se saludan cordialmente por las mañanas con los niños y las niñas así como con sus colegas y esto es frecuente o rutinario, los niños y niñas aprenden de esa práctica social y cultural que actúa con juicio moral. Estas rutinas intencionadas y con juicio moral marcan la diferencia de otras prácticas rutinarias sin estas características señaladas.

Además de lo anterior, es importante señalar que los agentes educativos deben contar con saberes teóricos y saberes prácticos (saber hacer o técnicas, saber convivir o ética y saber ser o cuidar de sí). Éstos, a diferencia de los teóricos, no son transmisibles y no se adquieren con estudio sino con experiencia y ejercicio, pero los requieren, pues gracias a ellos se puede entender la realidad, ejercer la crítica y buscar los medios y posibilidades de transformación (Yurén Camarena, 2005).

Las prácticas expresan valores porque sus actores son capaces de trabajar relaciones basadas en el comportamiento virtuoso. En la medida en que las prácticas participan de la cultura de una comunidad contribuyen a producir aprendizajes relacionados con el dominio vivencial y conceptual de los valores morales.

No se trata solo de expresar valores a través del comportamiento, aunque esto sea un nivel esencial de aprendizaje moral, sino también de adquirir un dominio conceptual de los valores. En el transcurso de las prácticas morales que se realizan en la Institución los agentes educativos y los niños y las niñas van construyendo el significado de los conceptos de valor relacionados con el comportamiento práctico que se pone en juego en la práctica moral.

2.5 Apego y responsividad ética, dos características en las interacciones del agente educativo desde el enfoque de derechos.

Una práctica educativa centrada en el enfoque de derechos requiere replantear el modo como se establecen los intercambios del agente educativo con los niños y niñas, reconociendo que dichas interacciones poseen una dimensión afectiva, cuando se establecen determinado tipo de vínculos a partir del ejercicio de una responsividad ética asumida por el propio agente educativo.

Para Vygotsky y Rogoff (1998), las interacciones escolares son de tipo social en donde el componente de la relación emocional es fundamental. Al reconocer a los niños y niñas como sujetos de derechos los miran como sujetos portadores y productores de su cultura y por lo tanto plantean que en las interacciones entre el agente educativo y los niños y niñas ha de asegurar el respeto a sus características individuales, su ritmo de desarrollo, su estilo de aprender, su origen, sus costumbres. Por otro lado, al reconocer a los niños y niñas como sujetos con capacidades para aprender desde que nacen, se enfatiza que las interacciones que sean generadas en su entorno social han de promover la apertura de espacios para la participación y el protagonismo de la infancia en su propio aprendizaje.

En otras épocas, se consideraba a un bebé como un ser incompleto y frágil, y se pensaba que los niños y las niñas menores de tres años tenían escasas probabilidades para aprender. Actualmente, por el contrario, las investigaciones se

centran en vivencias que tienen niñas y niños en sus contextos para construir aprendizajes desde el nacimiento, a través de la integración de experiencias sensoriales, corporales, cognitivas y afectivas, a un ritmo y estilo propio de cada niño o niña y a partir de la propia iniciativa y curiosidad, de lo que se deriva la importancia de que los agentes educativos permitan y brinden oportunidades para explorar, indagar, descubrir. (SEP. MAEI 2013)

Ello rompe con la idea de que los niños y las niñas, a edad temprana, requieren únicamente de cuidados básicos para desarrollarse, que se limitan a estimular sólo su motricidad y a realizar actividades dirigidas hacia un resultado predeterminado, dejando a un lado el proceso creador propio de la libre exploración y la participación. La transformación de estas ideas en la cultura de atención a la infancia ha sido un proceso lento; en el pasado se pensaba que bastaba con darles a los niños y las niñas cuidados básicos para su atención y las situaciones educativas se veían muy limitada. Así mismo se pensaba en darles estimulación o ejercitación condicionada por el adulto de manera terapéutica. (SEP.MAEI 2013)

Hoy en día y a partir de diversas aportaciones de la investigación, se reconoce la importancia de ofrecerles experiencias y vivencias de exploración, movimiento, iniciativa, que apuestan por el desarrollo de las capacidades y aprovechando todo su potencial, lo que supone un cambio radical de paradigma epistémico que la ciencia hoy en día aporta. Con lo anterior se rompe con la idea de que el aprendizaje de los niños y niñas pequeños está sujeta a etapas de desarrollo determinadas que corresponden a la edad cronológica, que dependen únicamente del grado de madurez psicomotor para aprender o desarrollarse, dando paso a reconocer que el aprendizaje comienza desde el momento del nacimiento.

Para aprender y desarrollarse es necesario que los niños y las niñas interactúen y participen de manera deliberada y activa con el entorno que les rodea desde que son bebés, por lo tanto sus capacidades se desarrollan en función de las experiencias que les permitan explorar, experimentar y descubrir (Lansdown, 2005).

Otro aporte del planteamiento de Vigotsky y Rogoff (2003), para repensar las interacciones educativas desde el enfoque de derechos se relaciona con la necesidad de no perder de vista el desarrollo a través de la **interacción social** que posee una carga emocional importante. Para dichos autores, cualquier tipo de interacción ocurre con una comunicación emocional en el contexto, donde los logros del desarrollo están en función del apego y las acciones sensoriomotoras. Aunque Vigotsky no utiliza el término “**Apego**” sino “**relación emocional fundamental**”, los conceptos son muy similares por lo que recuperamos los aportes de Bowlby y otros autores para comprender la importancia emocional del apego en las interacciones sociales.

El Apego (Bowlby, 1969; Bretherton, 1992) es una relación emocional de dos vías que implica la participación activa tanto del niño o niña como de quien lo cuida y es el antecedente de las futuras relaciones de ellos y ellas. De manera específica, el apego es el vínculo emocional que desarrolla el niño o la niña con sus padres o agentes educativos y que le proporciona la seguridad emocional indispensable para un buen desarrollo de la personalidad. Por lo tanto, se trata de relaciones y son los vínculos afectivos que los niños o niñas pequeños establecen con sus padres y otros cuidadores clave.

La tesis fundamental de la Teoría del Apego es que el estado de seguridad, ansiedad o temor de un niño es determinado en gran medida por la accesibilidad y capacidad de respuesta de su principal figura de afecto, esto es la o las personas con las que establece el vínculo. El apego proporciona la seguridad emocional del niño o la niña, o sea el ser aceptado y protegido incondicionalmente.

John Bowlby (1998), habla de que los niños y las niñas tienen una necesidad primaria de ser cuidados para desarrollarse y para internalizar un sentido de sí mismos. Define al sistema de apego como un sistema de **comportamiento interactivo** que el niño o niña internaliza. Incluye todas las conductas por las que el bebé busca activamente la proximidad con su madre y conceptualiza la tendencia de

los seres humanos a crear lazos afectivos con determinadas personas. También explica las formas de dolor emocional que se producen como consecuencia de la separación indeseada y de la pérdida afectiva. El niño o niña mantienen con su cuidadora, padres o agentes educativos, un sistema de respuestas emocionales, sensoriales y conductuales que constituyen el Sistema de Apego.

Según John Bowlby (1998) el calor, la intimidad y la relación constante con la madre, en la que ambos se encuentren en satisfacción y goce son esenciales para la salud mental del recién nacido y del niño de corta edad. La relación del niño con su madre es el nexo más importante que tiene lugar cuando ella lo alimenta y lo asea, le abriga y le presta las atenciones que constituyen la respuesta frente a sus primeras necesidades de bienestar.

Entre los padres y sus bebés se crea un fuerte vínculo de unión o apego. Este vínculo hace que los padres deseen satisfacer a su hijo de amor y cariño, protegerlo, alimentarlo y cuidarlo en todos los sentidos. Este vínculo hace que los padres se giren en torno a diversos llamados del bebé como el alimentarlo aun en altas horas de la noche, estar pendientes de sus formas distintas del llantos o gimoteos. Este fuerte vínculo proporciona al bebé el primer modelo de relaciones íntimas y favorece la seguridad en sí mismo y la autoestima. En la medida en que los padres o cuidadores respondan a las señales del lactante puede repercutir sobre su desarrollo social y cognitivo.

Los niños y niñas que han establecido una relación positiva de apego hacia uno o ambos progenitores pueden luego utilizarlos como base segura desde la cual explorar el entorno, y al contrario cuando algunos niños o niñas no demuestran inclinación o capacidad de utilizar a sus padres como base segura desde la cual explorar el ambiente, se les denomina "inseguros". Los niños o niñas inseguros por lo general se sienten afligidos si se los separa de sus padres, más se comportan de manera ambivalente al reunirse con ellos, buscando contacto e interacción, pero

rechazándolos con cólera cuando se los ofrecen (Van IJzendoorn y Kroonenberg, 1988).

Para Bowlby (1998), la ausencia de la relación materno-filial se llama privación materna, término muy amplio que comprende varias situaciones. Se considera que un niño sufre esta privación cuando vive en el mismo hogar de su madre y ésta es incapaz de proporcionarle el cuidado amoroso que necesita o cuando por cualquier motivo se separa de su madre. Los efectos contraproducentes de esta privación varían en intensidad y conducen a la movilización de emociones e impulsos en la organización mental del menor inmaduro fisiológica y psicológicamente. La perturbación en la organización psíquica resultante de esos estados genera una variedad de reacciones frecuentemente repetidas y acumuladas, que se traducen en la aparición de síntomas neuróticos y de inestabilidad.

El autor señala situaciones en las que se presenta lo que él llama “vinculación angustiante”. Es el caso de una madre presente físicamente pero insensible a las necesidades de su hijo o hija; una madre ausente, a veces de manera temporal, con duración soportable acorde con la edad, y a veces definitiva como ocurre en el duelo o en las que la madre amenaza con el rechazo o el abandono. El resultado de este tipo de vinculaciones angustiantes es un niño o niña que construye un modelo de vínculo inseguro, en el que se crece la angustia y la cólera. Cuando esto es muy acentuado puede afectar el establecimiento de su autonomía y sus capacidades de adaptación social.

Winnicott (1965), afirmaba cuán importante es que una madre esté afectivamente a la disposición de su hijo y que se logre construir un “sistema” de comunicación que funcione en ambas direcciones. Sin embargo, al cuestionar la noción de “madre perfecta”. Creía firmemente que una parte significativa del papel de madre consiste en permitir que su hijo experimente una dosis tolerable de frustraciones. La “madre adecuada” deja transcurrir un cierto tiempo de retraso antes de satisfacer las necesidades del niño a fin de propiciar la resistencia a la espera y la

confianza en una satisfacción final (Winnicott, 1964). Esto conduce y contribuye a un sano desarrollo de la independencia y de la conciencia de sí mismo (Winnicott, 1965).

Otra autora, Mary Ainsworth (1913-1999) en su trabajo con niños en Uganda, encontró una información muy valiosa para el estudio de las diferencias en la calidad de la interacción madre-hijo y su influencia sobre la formación del apego. Ainsworth encontró tres patrones o tipos de apego: Apegos seguro, evitativo y resistente-ambivalente.

La descripción de estos se basa en la respuesta de los niños o niñas a un procedimiento de laboratorio conocido como “Situación Extraña”, en la que el infante es sometido a una serie de separaciones y reencuentros con su figura de apego. Hay niños o niñas que se dirigen con rapidez a la madre cuando vuelve y se sienten a gusto con ella (“apego seguro”); otros no muestran malestar al quedarse solos, y evitan o ignoran a la madre en el reencuentro (“apego evitativo”). Finalmente, algunos niños o niñas no se alejan de la madre, protestan por la separación, y no llegan a calmarse en el reencuentro (“apego ambivalente-resistente”).

Como anteriormente se señala, ésta teoría del Apego señala que el estado de ansiedad o seguridad de un niño o niña viene determinado por la accesibilidad y capacidad de respuesta de su figura de apoyo y pone de manifiesto que el tipo de vínculo que un niño o niña establece con sus padres o agentes educativos, depende de la sensibilidad, empatía y capacidad de respuesta de ellos con relación a sus necesidades.

Una primera definición de la sensibilidad del cuidador, formulada por Mary Ainsworth, es la siguiente: “la capacidad de la madre para observar e interpretar exactamente las señales y comunicaciones implícitas en el comportamiento de su hijo y, una vez adquirida dicha comprensión, brindar una respuesta pronta y apropiada. Por lo tanto, la sensibilidad de la madre consta de cuatro componentes esenciales; (a) su toma de conciencia de las señales; (b) una exacta interpretación

de las mismas; (c) una respuesta apropiada a ellas; y (d) la prontitud de la reacción (Ainsworth, 1969).

Sin embargo, la sensibilidad no es el único factor importante. Otros estudios han revelado que también la capacidad del cuidador de pensar en lo que el niño piensa y siente está relacionada con la seguridad de la relación de apego (Oates, J. 2007).

Los niños o niñas, no entablan necesariamente sólo una relación de apego; pueden entablar relaciones de apego distintas con las diferentes personas que los cuidan. Si bien los adultos más significativos en la vida de los niños suelen ser sus padres biológicos, las relaciones de apego importantes para el desarrollo del niño pueden establecerse con cualquier persona que suministre una dosis continua de apoyo y cuidado. (Oates, J. 2007)

Bowlby creía que en los niños y niñas pequeños un sano apego está basado en una relación relativamente duradera y estable con sus cuidadores, no opinaba que una sola relación de apego (monotropía) fuera necesariamente la única o la mejor manera de alcanzar esa meta, reconocía que el apego hacia un “padre” puede complementar y apoyar el apego del niño hacia su “madre” y que también otras personas pertenecientes al mundo social del niño pueden desempeñar papeles importantes. El cuidado continuo brindado por los padres biológicos no tiene nada de sacrosanto y puede ser suministrado de modo satisfactorio por otros individuos que estén disponibles de forma constante y fiable.

Son numerosos los niños y niñas que, a menudo desde la más tierna infancia, reciben el cuidado de personas distintas de sus padres durante muchas horas por semana y durante muchos meses y años antes de empezar a ir a la escuela. Las investigaciones de gran alcance revelan dos hechos de importancia fundamental en cuanto a cómo incide en el desarrollo del niño-niña este tipo de crianza: cuando la calidad del cuidado no parental es alta, el crecimiento de los niños se acelera, especialmente en el plano cognitivo; cuando es baja, sucede lo contrario. El cuidado

de alta calidad es un cuidado atento, sensible, estimulante y cariñoso. (Oates, J. 2007)

La calidad de las interacciones y relaciones de los bebés con todos los miembros de su familia están supeditadas a la influencia manifiesta de la calidad de las relaciones recíprocas que dichos individuos mantienen entre sí (Parke y otros, 1979; Cummings y otros, 2004).

Por último, Oates John (2007), en su libro “Relaciones de apego” describe cuatro ejemplos de tipos de apego:

El primero se observa si el contacto con el progenitor se interrumpe, niño intenta hacerlo volver mediante el llanto o la búsqueda y reduce su exploración del entorno. Tras el regreso del progenitor, el niño o niña seguro procura restablecer la interacción y, si experimenta angustia, tal vez solicitará mimos o consuelo.

El segundo se observa cuando al contrario, donde algunos niños o niñas no demuestran inclinación o capacidad de utilizar a sus padres como base segura desde la cual explorar el ambiente y se los denomina “inseguros”, inseguros por lo general se sienten afligidos si se los separa de sus padres, se comportan de manera ambivalente al reunirse con ellos, buscando contacto e interacción, pero rechazándolos con cólera cuando se los ofrecen. Los niños que muestran este patrón se denominan “inseguros–resistentes” o “ambivalentes”.

El tercero se observa cuando otros niños o niñas, inseguros parecen poco afectados por la ausencia de sus padres. En vez de saludarlos al reunirse con ellos, activamente evitan la interacción e ignoran las tentativas de sus padres. Se dice que tales niños o niñas demuestran un apego “inseguro-elusivo”.

Y el cuarto denominado “desorientado” y/o “desordenado” se observa cuando el comportamiento es los niños o niñas, muestran simultáneamente modelos de conducta contradictorios, ejecutan movimientos incompletos o inciertos y parecen experimentar confusión o aprensión al acercarse a sus padres.

Los autores citados ponen de manifiesto que la interacción afectiva, el apego y el vínculo marcaran la diferencia en la personalidad y desarrollo integral de las niñas y los niños pequeños. Por tal motivo cuando éstas formas de interacción, apegos y vínculos se ven limitadas en los CENDI o guarderías, los niños y niñas no tendrán las mismas oportunidades de desarrollarse y encontrar la satisfacción de sentirse seguros, queridos y aceptados dentro de estos contextos⁹

De ahí la importancia de establecer interacciones afectivas que permitan establecer vínculos y apegos seguros desde temprana edad ya que los niños y niñas que asisten a los CENDI desde que nacen requieren de la disponibilidad, la accesibilidad, la capacidad de respuesta, cariño y protección para influir determinadamente en su desarrollo sano, estableciendo básicamente interacciones afectivas, vínculos y apegos seguros, que respondan a sus necesidades ofreciendo un cuidado atento, sensible, estimulante y cariñoso.

Otra característica sumamente importante en el tipo de interacciones que propician los agentes educativos es la capacidad de promover lo que señala Susana Patiño (2010), la responsividad ética o capacidad responsiva, la cual consiste en ser responsable de los otros y por los otros. La investigación desarrollada por Susana Patiño, constituyen un aporte certero para profundizar en una reflexión que permita desarrollar la capacidad de ser responsable de los otros y por los otros, más allá de los límites del contrato liberal o del respeto a una abstracta autonomía. La autora denomina a esta capacidad como responsividad.

Una de las características de la responsividad ética es que no se inscribe en el ámbito de la especulación formal, procedimental o normativa, ni tampoco en el

⁹ La falta de apego también priva al niño o niña de las interacciones cognitivas necesarias para la vida mental. Puesto que el contenido real de las interacciones determina la calidad de las experiencias compartidas (Vigotsky, 2004, pp.52), esto es, el niño o niña se ven privados de importantes experiencias cognitivas cuando no hay apego. Esta privación influye determinadamente en la adquisición de funciones mentales. Sin apego, el niño o niña no puede comprometerse a actividades o experiencias compartidas.

ámbito de la ética de las virtudes, sino que se centra en la dimensión racional a la cual accede a través de tres aproximaciones teóricas: la ética del cuidado, la ética levinasiana, y la propuesta ética de Paul Ricoeur, (2010).

Patiño, construye el concepto de responsividad o capacidad responsiva, con el cual pretende articular las éticas de la solicitud y el cuidado con las de la justicia y la exigencia normativa. “Se insiste en proponer la responsividad como una mediación lógica que pueda sugerir al mismo tiempo, por más contradictorio que parezca, sujeción y autonomía; libertad y responsabilidad; identidad y diferencia” (p. 94).

Carol Gilligan y Nel Noddings, centran su atención en la ética del cuidado. Gilligan planteó cómo el interés en la particularidad y el contexto no eran una manifestación de inmadurez moral, como lo pensaba Kolberg, sino una característica del pensamiento moral femenino, que sin embargo no era exclusivo de las mujeres, sino de una lógica que privilegia la compasión, el valor de lo relacional y la particularidad independientemente del sexo o género. A partir de esta ruptura epistemológica, Nel Noddings describe las características de la relación de cuidado:

- a) La receptividad, entendida como posibilidad de dejarse afectar, de percibir y sentir al otro.
- b) La responsividad, entendida como respuesta activa, no meramente sentimental.
- c) Y la reciprocidad, que requiere del reconocimiento activo de quien es cuidado.

La receptividad y la responsividad, serán fundamentales para la elaboración de la capacidad responsiva, que estará marcada tanto por la apertura, como por la respuesta activa; sin embargo, el tercer punto, el de la reciprocidad, resulta impensable en un concepto que recibe una influencia decisiva de la ética levinasiana.

Patiño considera que pese a su sensible aportación epistemológica, la ética del cuidado no alcanza para fundamentar una propuesta ética, debido a su carácter meramente descriptivo. La aseveración del cuidado podría formularse como sigue: “Cuidamos porque fuimos cuidados y deseamos ser cuidados.” Por tanto, el cuidado se conceptualiza como una respuesta espontánea, que no puede ser prescrita, y al no confrontar el mundo de lo existente con el mundo de lo deseable, ¿dónde radica su valor moral?, se pregunta Susana Patiño.

Desde la perspectiva del cuidado, las personas simplemente se preocupan por el bienestar del otro y responden a sus necesidades espontáneamente. El cuidado por el otro y del otro no se detiene a sopesar argumentos; tampoco se preocupa o se detiene a pensar en términos de si la conducta en cuestión pudiera llegar a establecerse como norma universalizable, ni pretende que dicha conducta pueda validarse moralmente –ni aun a posteriori– (p. 38).

En busca de un fundamento para la capacidad responsiva, la autora acude a Emmanuel Lévinas. Desde la perspectiva levinasiana lo que define al hombre no está en el ser, en la permanencia del ser, sino en el des-inter-es, en una responsabilidad absoluta por el otro, que, a diferencia del cuidado, no está en función de reciprocidad alguna. Lo que define la humanidad es el otro en una relación de asimetría, de excepcionalidad y de singularidad absoluta que el otro exige con su rostro desnudo y vulnerable, con su “autoridad desarmada”, una relación que exige una disponibilidad absoluta, un “heme aquí para ti”. (Patiño 2010). Menciona que, la responsabilidad absoluta que hace que ser hombre o ser humano sea ser-para-otro. Por tanto, la soledad y la indiferencia son modos deficientes de ser-para-otro, son inhumanos.

Patiño hace entrar al tercer autor, Paul Ricoeur, quien al definir la ética como “el anhelo con y para los otros en instituciones justas”, incorpora el término de la justicia dentro de su propuesta relacional, en un ethos donde lo personal y lo social aparecen vinculados. Ricoeur habla de un “sí mismo” integrado por la mismidad (que no cambia) y la ipseidad (que incorpora al otro), así, en la propia identidad hay

una dialéctica entre él mismo y el otro, de manera tal que no responder al otro es no responderse a sí mismo. (Patiño, 2010)

Susana Patiño (2010), retoma dos categorías fundamentales: la estima de sí, que se expresa como solicitud al amigo, al cercano, y el respeto de sí, que está ligado con la norma con la justicia ante todos los otros. La solicitud y la justicia se ven así, como necesarios y complementarios, y esta articulación, será fundamental en la definición del concepto de responsividad.

Respecto al cuidado ético, Susana estudia el self, un concepto muy utilizado en el comunitarismo y el feminismo y que no se puede comprender como un yo cerrado en sí mismo, sino relacional, que se deja afectar. De Lévinas retoma el concepto de “guardián del hermano”, quien está ahí en disposición abierta para el otro, aunque el otro no lo esté para él, es decir, en una relación asimétrica, y de Ricoeur recupera en concepto de “sujeto de imputación moral”, el cual está ligado a los conceptos de promesa y de atestación, o sea, es un principio de confianza, de crédito sin garantía. Finalmente, la autora recurre al filósofo Adriaan Peperzak para retomar el concepto de razón prudencial, es decir la idea de la respuesta apropiada según el contexto, con la cual establece con toda claridad la dualidad de agente y paciente de sujeto responsivo. (Patiño, 2010)

Es importante distinguir la responsividad de la responsabilidad pues se es responsable de lo que libremente se elige. Esta responde a un código de principios; en cambio el sujeto responsivo es al mismo tiempo agente-paciente.

En la capacidad ética responsiva no hay una comprensión del otro. “Es preciso deshacerse de la pretensión de que se pueda descifrar o conocer al otro, pues siguiendo a Lévinas, el otro no se puede comprender en razón de su profunda alteridad” (p. 202). Por tanto, aquí no funciona el “no hagas a los otros lo que no quieras para ti”, sino el “no hagas a otro lo que ese otro no quiere para sí”.

Sin embargo, estas respuestas no pueden contraponerse a lo normativo universalizable, es decir, que no pueden ir en contra de la justicia, ni de la dignidad. De esta manera, Patiño articula, la disposición asimétrica de Lévinas, con la preocupación por la justicia del sí mismo de Ricoeur. Por tanto, la respuesta responsiva es singular, ineludible, posterior y asimétrica.

Es singular porque cada respuesta es excepcional y original; es ineludible, porque es imposible sustraerse a la interpelación percibida, pues no depende de nuestra elección; es posterior, porque no marca un comienzo, no es algo originario, ya hay algo que lo precede, que empezó en otra parte, finalmente, se coloca en posición de asimetría ante el otro, porque siempre está en deuda con él. No se salda la deuda por más que se haga.

Éstas son las características que definen la capacidad responsiva planteada por Susana Patiño. Una noción que toma de las éticas del cuidado la preocupación por el otro concreto, que se nutre de la disposición radical, asimétrica, hacia ese otro y que se articula con la preocupación por la justicia ante todos los otros. La importancia de desarrollar esta capacidad es fundamental para restablecer los lazos sociales de cualquier comunidad, pues cuando no se responde responsivamente, cuando priva la indiferencia, cuando nos hacemos los ciegos frente a los rostros desnudos y los sordos frente a su desesperación, las consecuencias son terribles, no sólo porque se mina la confianza intersubjetiva y se imposibilita la construcción de vínculos humanos, sino porque se fractura la estructura ontológica de un ser que si no es para los otros, no es.

Cuidar a alguien, ser responsivos ante él, no garantiza que ese alguien cuide y responda responsivamente, como tampoco es automático que quien no ha recibido cuidado, nunca vaya a cuidar, pero también es cierto que no podemos esperar que quienes han vivido en el olvido, reaccionen humanamente frente al rostro desprotegido y vulnerable del otro. Responder éticamente –responsivamente- ante el otro, argumenta Patiño, significa desarrollar la capacidad para establecer un tipo de

relaciones en las cuales el yo sirve al otro y no se sirve del otro como suele suceder en nuestros días.

Por todo lo anterior, es interesante conocer y analizar las posturas del cuidado y por la importancia que esto tiene en los niños y niñas de temprana edad, no está exento en el enfoque de derechos, sino que apropiarse de un enfoque de derechos implica para los agentes educativos considerar varias características:

- Situar al niño y niña como el núcleo, reconociéndolo como sujeto de derechos y actor social.
- Reconocerse como principal garante de los derechos de los niños y niñas.
- Desarrollar su capacidad responsiva y ética.
- Ofrecer ambientes cálidos donde se establezcan vínculos y apego seguro.
- Ser sensibles ante los requerimientos del otro.
- Ofrecer un cuidado de alta calidad esto es, un cuidado atento, sensible, estimulante y cariñoso.

Ofrecer un cuidado sensible, y poseer la capacidad de reaccionar ante las necesidades afectivas del niño o niña, así como la aceptación de sus propios pensamientos y sentimientos son factores primordiales en la promoción de las relaciones de apego seguras.

Numerosas investigaciones han demostrado invariablemente que en los niños y niñas las relaciones seguras de apego están vinculadas con el suministro de un cuidado sensible (De Wolff y van IJzendoorn, 1997). Sin embargo, la sensibilidad no es el único factor importante. Otros estudios han revelado que también la capacidad del cuidador de pensar en lo que el niño piensa y siente, está relacionada con la seguridad de la relación de apego. Se ha podido constatar que las madres “con la mente en la mente” en relación con sus hijos suelen tener con ellos un vínculo de apego más seguro (Meins y otros, 2001). La capacidad de “funcionamiento reflexivo” del cuidador lo conduce a demostrar en su comportamiento y en su modo de hablar

que piensa activamente en el mundo interior del niño y se ha indicado que esto puede contribuir a que el niño desarrolle la habilidad de controlar sus emociones, lo cual constituye una destreza importante en la formación de buenas relaciones en general (Fonagy y otros, 2002).

“Los bebés o lactantes dependen totalmente de otros, pero no son receptores pasivos de atención, dirección y orientación. Son agentes sociales activos, que buscan protección, cuidado y comprensión de los padres u otros cuidadores, a los que necesitan para su supervivencia, crecimiento y bienestar.” En circunstancias normales, los niños y niñas pequeños forman vínculos fuertes y mutuos con sus padres o tutores. Estas relaciones ofrecen al niño y niña seguridad física y emocional, así como cuidado y atención coherentes. Mediante estas relaciones los niños o niñas construyen una identidad personal, y adquieren aptitudes, conocimientos y conductas valoradas culturalmente. De esta forma, los padres y otros cuidadores son normalmente el conducto principal a través del cual los niños y niñas pequeños pueden realizar sus derechos (John Oates 2007).

Por otro lado es interesante analizar que como señala Jay Belsky, director, Instituto para el Estudio de Cuestiones infantiles, familiares y Sociales de la Universidad de Londres, Reino Unido afirma que: “Es difícil que cuidadores no cualificados, que ganan un sueldo insuficiente, reciban escasa motivación y tienen demasiados niños o niñas que atender, suministren un cuidado capaz de favorecer el crecimiento. La cantidad del cuidado, sobre todo en los grupos, también es importante. Los niños y niñas que durante mucho tiempo reciben cuidado en grupos antes de empezar a ir a la escuela tienen mayores probabilidades de volverse agresivos y desobedientes. Por lo tanto, pasar muchas horas y un elevado número de años en entornos que limitan su oferta a actividades grupales de baja calidad representa un riesgo evidente para el desarrollo y el bienestar del niño.”

El comité de los derechos del niño de las Naciones Unidas (2005, p 4,8-9) observa el creciente corpus de teorías e investigaciones en relación a la primera

Infancia, las cuales confirman que los niños y niñas pequeños, deben concebirse idóneamente como agentes sociales, cuya supervivencia, bienestar y desarrollo dependen de relaciones estrechas y que se realizan en torno a ellas. Son relaciones mantenidas normalmente con un pequeño número de personas clave, muy a menudo los padres, miembros de la familia extensa y compañeros, así como con cuidadores y otros profesionales que se ocupan de la primera infancia.

Educar en y con derechos humanos, es algo más que la sola prestación de un servicio educativo por parte del Estado o del sector privado. La educación inicial es, por decirlo así, la base de la educación formativa. Al ser los derechos de los niños y niñas universales, integrales e interdependientes, la educación inicial es un derecho impostergable para la niñez.

Así mismo, tener una valoración positiva de la primera infancia, facilitar los escenarios para la interacción, permitir que los niños y niñas hagan las cosas por sí mismos y expresen sus emociones. El proceso pedagógico igualmente debe garantizar el desarrollo y la vivencia de los derechos de los niños y niñas. Las instituciones de cuidado, atención y desarrollo de la primer infancia, ofrecer agentes educativos formados con sentido ético y responsivo.

Por último, hoy en día, ser agente educativo es un reto pero también una oportunidad de influir en comunidades infantiles para construir un México diferente. Ser agente educativo en éste contexto, conlleva a participar en la reconfiguración de las prácticas educativas siendo garantes de los derechos de los niños y niñas.

2.6 Herramientas Metodológicas. La investigación-acción como enfoque metodológico.

Para realizar el diagnóstico fue necesario considerar una metodología de corte cualitativo por lo que se eligió la Investigación-acción por sus características específicas, las cuales permitieron facilitar la elaboración del mismo.

Esa metodología de investigación nos permitió sustentar el trabajo de diagnóstico y tesis, por ser un modelo epistemológico de interpretación constructivista que me permitió relacionar la teoría y la práctica para transformar y transformarme.

Como proceso de cambio, la Investigación Acción pretende construir y formular alternativas de acción. La comprensión de la realidad educativa se orienta a mejorar las prácticas. No se limita a mejorar un conocimiento y juicio práctico, sino que va más allá de sus posibilidades crítico-interpretativas: la Investigación Acción está comprometida en la transformación de las prácticas colectivas (Latorre, 2003). Por lo tanto, la teoría como la práctica deben tener un espacio común que sirva para reflexionar y replantear lo ocurrido en la acción educativa. Esta idea puede sugerir avanzar hacia una educación innovadora fuera de los límites tradicionales y ser considerada un punto de partida como eje de formación, como objeto de reflexión y de construcción y, como objeto de transformación (Latorre, 2003).

Una forma de relacionar la teoría con la práctica es a través de la Investigación-acción (Blández, 1996; Elliott, 1990, 1993; Fraile, 1995b; Kemmis y McTaggart, 1988; Latorre, 2003; López et al. 2005; Pérez-Serrano, 1990), sobre todo en relación a la construcción del conocimiento profesional que los agentes educativos poseen y utilizan en sus tareas de intervención. Asumiendo que esta metodología representa una forma de entender la investigación que integra la actuación de los agentes de manera más participativa, desde donde se puede abordar de manera colaborativa sus problemas del aula, la elegimos como una fórmula privilegiada para la renovación pedagógica, la innovación educativa y el perfeccionamiento docente en el sentido planteado por Pérez-Serrano. (1990).

2.7 El escenario de la Investigación-Acción.

Fue así que se consideraron dos instituciones con denominación distinta a fin de poder llevar a cabo un trabajo exploratorio y poder analizar las actividades que realizaban los agentes educativos en la jornada, dentro o fuera de las aulas, las consideraciones del currículum, las formas de planificación, las estrategias de trabajo implementadas en cada espacio educativo, las interacciones y vínculos, sus referentes de infancia, para más tarde poder observar, reflexionar y replantear.

Es importante señalar que mi visión personal, desde la función como supervisora de estas instituciones a las cuales visito con regularidad por pertenecer a la zona escolar a cargo, me hace más compleja la tarea cuando pregunto, observo, comento e interactúo, con los agentes educativos, ya que en ocasiones las respuestas a ciertas preguntas que les hago, son respuestas que dan desde lo que quisiera escuchar, lo que implica hacerme más preguntas y analizar desde otras miradas, para contar con mayores elementos en el análisis exploratorio.

Sin embargo, de manera muy general, la estrategia nos permitió observar, reflexionar y replantear lo ocurrido en la acción educativa y de esta manera influir en los agentes educativos para modificar o transformar.

El desarrollo de la investigación diagnóstica fue realizado en el contexto de dos Instituciones ubicadas en el Distrito Federal pero que poseen características distintas entre sí. Una perteneciente al IMSS y la otra perteneciente a una universidad pública. Aunque ambas Instituciones poseen denominaciones y normatividad diversas, ambas brindan un servicio de atención y cuidado a la Primer Infancia. Las edades que atienden oscilan entre 42 días de nacidos hasta los 6 años. El grupo observado en ambas instituciones fue el LACTANTES C con edades de 1 año a 1 año 6 meses de edad.

Dentro de las características de las guarderías del Instituto Mexicano del Seguro Social cuando la mujer es trabajadora y cuenta con el servicio del IMSS,

encontramos que su contrato colectivo de trabajo le da derecho a prestaciones, como servicio de guardería o un pago supletorio mensual para costear un servicio privado en caso de no haber lugar en guarderías de la institución, por lo que las madres que acuden a estos establecimientos buscan el “cuidado” de sus hijos. La institución dice ofrecer a las madres que trabajan un servicio de guardería que atiende “el desarrollo integral del niño(a), a través del cuidado y fortalecimiento de su salud, además se brinda una sana alimentación y un programa educativo-formativo acorde a su edad y nivel de desarrollo” (<http://www.imss.gob.mx/servicios/guarderias>).

No obstante, pude observar en el diagnóstico exploratorio, que proclaman tener un programa educativo-formativo donde se atiende al desarrollo integral de niños y niñas constatando que el trato hacia los niños y niñas no es cálido ni estimulante, sino de manera mecánica y burocrática.

Se reconoce que la madre que trabaja es la que tiene el derecho de guardería que sustenta la ley de los trabajadores del IMSS, cuidando y atendiendo a los niños y niñas en sus necesidades básicas. Al observar las prácticas los agentes educativos, reconocen que la madre es portadora de derechos laborales, sin embargo, no se distingue aún el reconocimiento de los niños y niñas como portadores de derechos humanos.

En la Guardería del Instituto Mexicano del Seguro Social, seleccionada para llevar a cabo el diagnóstico e investigación de este objeto de estudio, los agentes educativos que atienden a los niños y niñas lactantes cuentan con un perfil de asistentes educativas y en otros casos con estudios de secundaria. En las actividades del día los agentes educativos se sujetan a una rutina de actividades de cuidado y alimentación. Su tarea principal es de cuidado, o sea de carácter meramente asistencial.

El otro contexto pertenece a una universidad pública, es un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) donde las madres trabajadoras de la Universidad cuentan también con el derecho de Guardería, sin embargo, pese a no ser la tarea

principal de la Universidad, el CENDI cuenta con lo indispensable para ofrecer un servicio asistencial y educativo. Se aplica un Programa Educativo desarrollando capacidades de los niños lactantes, independientemente de la atención alimentaria y de cuidado asistencial a las necesidades biológicas de los niños y las niñas.

El perfil del personal es de asistentes educativas (carrera técnica) y la responsable del grupo es Puericultista (Profesional técnico).

En ambas instituciones cuentan con una rutina de actividades desde la llegada de los niños hasta su partida. Lo que las diferencia a estas dos Instituciones son las prácticas educativas que ejercen en cada Institución, así como la calidad de interacciones que se les brinda a los niños y las niñas de lactantes.

2.8 Los sujetos involucrados en la Investigación exploratoria.

Puericultora, quien es la especialista en desarrollo infantil de la etapa de los niños y niñas lactantes, y quien tiene la responsabilidad de planear, diseñar, realizar y evaluar las actividades pedagógicas del grupo.

- a) Las asistentes educativas, quienes apoyan a la Puericultora y atienden las necesidades básicas de los niños y niñas de Lactantes.
- b) Y los niños y las niñas de la sala de lactantes C, con edades de 12 a 18 meses.

Las técnicas de estudio de Investigación acción utilizada en la presente investigación diagnóstica fueron: “La observación participante y la entrevista”

En la investigación acción además de observar, ver o mirar los fenómenos y acontecimientos, también se indaga, a través de la aplicación de entrevistas, con el objetivo de obtener las opiniones de los participantes del grupo. La entrevista puede

definirse como “una estrategia para encontrar a la gente hablando acerca de lo que ellos conocen (Spradley, 1979:9,58 y 228).

La investigación- acción permitió responder a focalizar el trabajo de campo a través de la observación e interpretación del fenómeno de las instituciones, esto fue, realizándola en varias visitas en situaciones diversas. En las observaciones realizadas se registraron las acciones de manera detalladas que los agentes educativos realizaban en su práctica educativa, considerando hora, día, grupo e integrantes que participaban en esos momentos de la jornada.

Me centré en describir lo que allí acontecía en lo cotidiano, con base en aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y comprender adecuadamente esa realidad particular de cada aula y cada Institución.

Para ello, fue preciso llevar a cabo, durante largos períodos de tiempo, una observación directa en el aula del quehacer cotidiano de las asistentes educativas y puericultistas interactuando con los niños y las niñas de lactantes C, lo que me permitió la recogida de minuciosos registros descriptivos-narrativos y la realización de entrevistas, revisión de materiales de audio, fotografía y vídeo. Tras esto, el resultado que se obtuvo fue una gran “fotografía” del proceso estudiado que junto a referentes teóricos, ayudaran a explicar los procesos de la práctica escolar estudiada. Esto quiere decir que se estudiara las características concretas y no las supuestas que aparecen en la dinámica del aula. Y para eso, la investigación acción es la que me permitió responder a las necesidades.

Fue muy importante establecer relaciones abiertas con los miembros del grupo que fueron mis informantes. Para ello, establecimos el “rapport” (crear una relación de confianza y de afinidad), como lo señala Taylor y Bogdan (1986):

-Tuvimos que ajustarnos a las rutinas y maneras de hacer las cosas de los miembros del grupo.

- Recurrimos a aquello que se tiene en común.
- Se adoptó una postura humilde y colaboradora.
- Se demostró interés por la información que se escuchaba.

Por otra parte, la Investigación- Acción es práctica y a través de la misma se transforma la realidad ya vivida para generar nuevas prácticas y/o conocimientos (Parra, 1995).

Para Fuente y Gómez (1991) una de las características más importantes de la Investigación-Acción es que se trata de un proceso continuo de autorreflexión, que intenta dar respuesta a la necesidad de conocer, mejorar y solucionar problemas surgidos de la realidad educativa, es decir, de la propia práctica diaria.

Rodríguez-Pulido (1997), explica que el profesor es la persona que debe realizar una reflexión constante de su propia práctica, de esta manera puede interpretar el contexto donde se halla, para posteriormente planificar su acción, reflexionar y evaluar.

Para Tesouro (2007), en todo proceso de Investigación-Acción relacionado con el desarrollo docente, hace falta considerar el triángulo de Lewin (1946) donde los tres elementos “investigación, acción y formación” quedan interrelacionados y se retroalimentan unos de otros.

CAPÍTULO III

EL QUEHACER DE LOS AGENTES EDUCATIVOS EN LA EDUCACIÓN INICIAL: UNA PRÁCTICA TENSIONADA.

En el centro del quehacer que realizan los agentes educativos en la educación inicial se encuentra un modo de relación con el otro, los niños y niñas que asisten a los centros infantiles. Implica un vínculo que se establece bajo un tipo de práctica, elegida o condicionada de manera personal o influenciada por un sistema. Las prácticas forman parte de un proceso de configuración que se va entretejiendo en el hacer cotidiano ligado a culturas y tradiciones institucionales que les dan sentido y posibilidad de cambio.

En este capítulo se comparten los hallazgos obtenidos en el diagnóstico realizado en torno a la caracterización de las prácticas que realizan los agentes educativos en la educación inicial en dos instituciones que poseen perfiles distintos entre sí, influyendo en la configuración de formas de intervención también distintas. A partir del análisis encontramos que un elemento importante que parece distinguir el sentido que adquieren las diferentes prácticas encontradas se encuentra relacionada con la forma como ellas conceptualizan, miran y reconocen a los niños y niñas lo que se refleja en el modo como se reconocen a sí mismas en su quehacer pedagógico como figuras educativas.

Al ser un trabajo exploratorio, hay que señalar que es una interpretación desde lo observado en momentos diversos y lo que se escucha desde los que viven en la tarea cotidiana, por lo tanto, el análisis de los textos presentados da para hacernos más preguntas y así mismo poder analizar bajo otras miradas.

3.1 Entre el asistencialismo burocrático y la lógica centrada en el desarrollo.

Prácticas educativas que se adoptan en las instituciones.

Toda práctica es actividad pero, no cualquier actividad puede considerarse como práctica. Lo característico de la práctica o "Praxis", como prefiere llamarla Sánchez Vázquez, es que el proceso activo se realice conforme a fines. Dicho de otra manera la praxis tiene lugar cuando los actos dirigidos a un objeto para transformarlo se inician con un fin y termina con un resultado o producto efectivo o real, (Sánchez Vázquez, 1980, p. 246) Por lo tanto la praxis entraña la toma de conciencia e involucra un ingrediente teórico: el conocimiento de lo que se quiere lograr, de las condiciones de las que se parte para realizar la transformación deseada y de los medios para hacerlo. Pero es también una actividad que irrumpe, en la realidad para transformarla objetivamente, (Sánchez Vázquez, 1980. p. 247). Por consiguiente, entender la docencia como praxis significa concebirla como una actividad consiente, conforme a fines y dirigida a transformar objetivamente la realidad.

Puesto que las prácticas pueden ser de diversas índoles y los objetos a transformar son diversos conviene destacar las formas que asume esta peculiar actividad que es la práctica de los agentes educativos. Primero, la práctica profesional se realiza en un ámbito laboral dada por la institución escolar, la cual requiere de determinados conocimientos y habilidades. Segundo, se trata de una práctica educativa lo que significa que el conjunto de actos que conforman la docencia están inscritos en un proceso más amplio que recibe el nombre de educación, y cuyo objeto a transformar es el ser humano. La educación corresponde al tipo de prácticas cuyo propósito es la transformación de los individuos. En la medida en que la transformación de los individuos se inscribe de una estrategia más amplia de cambio social, la docencia es una práctica profesional, educativa y social, y estas formas las adopta en virtud de su dinamicidad, (Sánchez Vázquez ,1980. P.246).

Tomando en consideración estos referentes, en el análisis realizado de la información obtenida a través de las entrevistas y observaciones en ambas instituciones es que pudimos reconstruir que la tarea de los agentes educativos se enfoca en el desarrollo de tres tipos de prácticas, claramente distinguibles entre sí:

- Las primeras son prácticas centradas en el cuidado y asistencia sin establecimiento de vínculos afectivos, se observa que éstas se tornan mecánicas y burocráticas cuando excluyen el establecimiento de vínculos afectivos por parte del adulto, pues de lo que se trata es simplemente de cumplir con un trabajo, con una tarea que se debe hacer. En este contexto de práctica, la atención a los niños y niñas se hace en sus necesidades básicas, de higiene personal y de vigilancia, sin reconocer que la interacción que establecen puede tener una finalidad formativa, sino que ofrecen solo la atención y cuidado en una rutina por tiempos establecidos por la institución. Su función del adulto radica en cumplir la tarea establecida en un contrato laboral, por lo que hablamos de una burocratización de la práctica en el sentido establecido por Sánchez Vázquez (1980. p 136) debido a que la atención a los niños y niñas se convierte en un proceso mecánico.
- Las segundas son prácticas de cuidado que sin ser mecánicas privilegian el establecimiento de vínculos afectivos a partir de una relación heterónoma, en ausencia de autonomía para los niños y las niñas, así mismo, no se reconoce que ellos tengan capacidades desde que nacen. No permitiéndoles descubrir o explorar su entorno por iniciativa o tomar decisiones. El adulto lo hace por él.
- La tercera, son las de cuidado, educación y desarrollo, establecidas con vínculos afectivos reconociendo que los niños son capaces de hacer, de descubrir, de jugar, de explorar, de elegir. Son considerados personas con derechos desde que nacen. Prácticas que llevan a cabo las agentes educativas con una intencionalidad formativa y educativa. Estas actividades, a

diferencia de las anteriores, son llevadas a cabo a través de una planeación sistemática que atiende al desarrollo infantil, sustentadas en un programa educativo, y donde se subsumen acciones de cuidado y atención que se integran en una totalidad de acciones que posee una intencionalidad formativa. Aunado a ello existen vínculos afectivos y donde el adulto es sensible a las necesidades y requerimientos de los niños y niñas. La praxis es básicamente creativa, pues no hay recetas ni fórmulas fijas para favorecer en los sujetos los cambios que desencadenarán su praxis. La praxis "está impregnada de un profundo contenido moral" (Sánchez Vázquez, 2003: 469).

Haciendo una profundización en la descripción de los distintos tipos de prácticas que se realizan en los espacios educativos encontramos que éstas poseen características que las distinguen entre sí, promoviendo un alcance distinto del tipo de vínculo que establecen. Veamos algunos ejemplos sobre los tres tipos de prácticas encontrados en la investigación exploratoria:

Las primeras; prácticas de cuidado, asistenciales, mecánicas y burocráticas:

En la Institución 1 la informante señala que *“La rutina es darles de comer, dormir, cambiarlo, eso es rutinario...”* (E-1-5), hace hincapié sobre las actividades de cuidado y asistencia que se realiza con los niños y niñas. También señala:

“La asistencia es inmediata al niño, a mí en lo personal pienso que lo educativo va agarrado de la asistencias, porque si queremos, lo educativo va a ser como hacen en las primarias, apréndanse las tablas y ahí está, ya no vamos a decir como son las tablas, aquí es lo asistencial, que si el niño mete las manos a la comida, porque en su casa así están acostumbrados, aquí los asistimos y les decimos: no chiquito la mano no y le estamos dando la asistencia y a la vez la educación de que no meta las manos a la comida, o que no peguen a su compañero y lo respete” (E-1-5).

La informante comenta que existe una relación entre las actividades asistenciales y las actividades educativas, sin embargo, en su manera de plantear las cosas podrían entenderse que los aprendizajes corresponden a otro nivel educativo, la primaria y que la parte educativa tiene que ver únicamente con conocimientos o aprendizajes memorísticos como las tablas de multiplicar. Identifica que son básicas la atención o asistencia que se les brinda a los niños y niñas en la institución. Relaciona acciones que lleva a cabo la familia y que los niños y niñas repiten en la guardería. Reconoce que su práctica es únicamente de cuidado asistiéndolo en sus necesidades básicas.

La informante refiere que no cuidan a los niños. El término correcto es asistir a los niños y niñas: *“Nosotros no estamos cuidando, bueno yo me considero que no los estoy cuidando, dentro de eso les estoy dando la asistencia y la enseñanza inmediata.” (E-1-5)*

La respuesta inmediata sobre el cuidado que se les brinda a los niños y niñas se ve influenciada al reconocer que como supervisora pregunto al respecto, por lo que su respuesta se inclina a lo que supone me gustaría escuchar como respuesta.

Veamos a la siguiente informante de la misma institución 1, donde se observa que se inclinan favoreciendo las actividades de cuidado con los niños y niñas que atienden. Cuando se le pregunta cuál es su participación con los niños y las niñas ella comenta: *“...cuidarlos, estar con ellos; subimos a los niños al cambiador, los revisamos, después doblamos cobijas, guardamos su maleta...”* De la misma manera las actividades que señala son únicamente para mantener orden en los objetos, el cuidado y entretenimiento en una jornada:

“Por ejemplo, en la mañana les ponemos una colchoneta así a lo largo para que no estén en el suelo, y ya les damos material, un ratito y otro ratito les cantamos y por ejemplo así como van llegando y cuando va a ser hora del desayuno, les lavamos las manos, los formamos, los llevamos de dos en dos, dependiendo de la cantidad de niños, los

llevamos al comedor, los sentamos, les ponemos su babero, les damos su cuchara, la comida nos la llevan ahí, las cucharas no; les empezamos a dar de comer, terminan de comer y se les quita el babero, regresamos a la sala y les damos material.”

Aquí señala la informante que son ellas las que les dan el material didáctico para entretenerlos, pero lo más importante es que deciden de manera heterónoma sin reconocer su autonomía para elegir los materiales.

“...*Vemos el horario*”. Es importante para ellas los tiempos de una jornada y eso determina las actividades que han de realizar, y continúa haciendo énfasis en el cuidado que les dan a los niños y niña:

“Una se queda cuidándolos y otra cambiándolos, entonces les limpiamos su carita, sus dientes; después los acostamos y los dormimos, luego los despertamos, les quitamos su cobija y los vamos levantando. Después ya llega otra vez la hora del cambio, les cambiamos su pañal y otra vez hacemos lo mismo, nos vamos al comedor, regresamos, luego llegan las compañeras de la tarde, y entonces cuando regresamos del comedor, después de la comida, las compañeras de la mañana digamos, cuidamos a todos las tres que estamos, y las de en la tarde empiezan a cambiar ellas.” (E-1-4)

Como lo señala la informante en toda la jornada de la estancia de los niños y niñas se realizan actividades de cuidado y asistencia, sin establecimiento de vínculos afectivos. El cuidado a sus necesidades básicas es importante pero lo es también incluir actividades donde los niños y niñas puedan tener experiencias de aprendizaje y apegos seguros. En una primera lectura al comentario pueda observarse que se limita las oportunidades de aprendizaje y desarrollo a los niños y niñas. Por lo que se refiere puede entenderse como una práctica de cuidado organizada en una jornada completa de trabajo sin incluir actividades educativas.

Veamos la siguiente entrevista y la observación realizada en la institución educativa a las mismas informantes. Es interesante observar que no concuerda lo que comentan en la entrevista, con lo que realizan. En la Institución 1 comentan dos de las informantes cuando se les pregunta las formas de relacionarse con los niños y niñas de su grupo *“...Es trabajo con amor, con dedicación. Yo me puedo sentar en el piso y no me importa el uniforme, me siento y todos quieren estar ahí y saben que yo no los voy a rechazar, y yo también siento que esos niños me están dando esa confianza, es mutua.”* (E-1-5)

Otra informante de la misma institución, hace mención que la relación que establecen es afectiva, empática, utilizando el diálogo, refiriendo ser una responsabilidad muy parecida a su madre, ese aspecto maternal que caracteriza a las mujeres *“...Apapacharlos, abrazarlos, darles un beso, cantar con ellos, platicar con ellos, prácticamente somos... no sé, como sus segundas mamás, aparte que es nuestro trabajo, la parte fundamental de aquí de la guardería, es brindarles un buen servicio.”* (E-1-4)

Lo anterior es lo que comentan las informantes en las entrevistas, pero veamos ahora lo registrado en la observación en el grupo de lactantes C, donde las mismas informantes trabajaban con los niños y niñas. Dicha observación se muestra incongruente con lo que refirieron anteriormente:

23-09-13 O-1-1:

11: 30 Asistente educativa 2: cambia el pañal de un niño. Sin hablar con él.
A.E. 1: Les reparte una pieza de material de plástico a cada niño a, para que lo manipulen libremente. Solo una pieza.

12:00 Asistente educativa 2: cambia de pañal a un niño. No le habla.

Un niño llora (es su primer día).

12: 10 Asistente educativa 2: Cambia el pañal de otro niño y canta al mismo tiempo *pim pon*. Pero no dirige la mirada al niño, solo canta simultáneamente al realizar el cambio de pañal.

12:20 Una asistente educativa más, del turno vespertino se incorpora a cambiar el pañal de los niños que faltan en el grupo. Ambas asistentes educativas en este momento proceden al cambio de pañal, pero conversan entre ellas.

12:30 Asistente educativa 2 y 3: continúan cambiando pañales. No hablan con los niños.

12:35 La asistente educativa No. 1, inicia el lavado de manos de los niños y niñas, mientras las asistentes educativas 2 y 3 siguen cambiando pañales. Se observa en la dinámica que hay un niño en el aula llorando, el cual, ya lleva 5 minutos haciéndolo y nadie le dice nada, ni se acercan a él.

12:45 Salen del salón al comedor de niños y niñas, las asistentes educativas 1, 2 y 3. Colocan a los niños y niñas en sillas altas para iniciar la ingesta de alimentos. No hay diálogo directo con los niños. Solo atención a su alimentación de acuerdo al menú. (O-1-1)

En la observación anterior se reflejan limitadas las relaciones, los vínculos, las interacciones, la comunicación, solo se da la atención al cuidado de acuerdo a una rutina laboral establecida, sin mirar las necesidades o requerimientos de los niños, como por ejemplo el niño que llora, continua él cambio de pañal pero a ese niño no se atiende su necesidad emocional, a lo que se le da prioridad es a atender las acciones señaladas en una jornada laboral establecida institucionalmente o burocráticamente, la cual cumple con la función de asistir al cuidado higiénico de los niños y niñas. Lo cual, no es menos importante, pero existe la opción de ofrecer o buscar alternativas para brindar atención al niño que llora, así como establecer contacto visual y comunicación verbal con los niños o niñas cuando les cambian el pañal. Esto no está peleado con lo institucional.

Es interesante mencionar que lo que refiere en la entrevista la informante, no se identifica en las prácticas observadas. Sin embargo, se observa claramente un tipo de práctica asistencial de cuidado, mecánica, burocrática que se realiza en ese espacio educativo. Cuando no hay implicación, no hay vínculo, se puede burocratizar la acción. En estos procesos señalan que las prácticas que se despliegan en relación

de propuestas curriculares, frecuentemente se obturan, se tapan o cierran al quehacer institucional, mostrando la fuerza de lo instituido en la historia y cultura institucional, teniendo efectos profundos y no necesariamente consiente en las acciones que los sujetos realizan. Estas trayectorias personales y académicas se muestran evidentes en las tareas realizadas cotidianamente, mostrando la practicas mecanizadas que se han instituido al lapso de su historia en algunas instituciones, por lo que los sujetos o agentes educativos dejan de mirar sus prácticas como algo sustantivo, y se vuelve natural lo instituido.

Ahora veamos un ejemplo del segundo tipo de práctica donde existe el cuidado con establecimiento de vínculo pero el adulto no reconoce las capacidades que tienen los niños y las niñas limitando la exploración, la indagación, la curiosidad, etc.

La informante de la entrevista E-2-5 que pertenece a la Institución 2, comenta una interesante estrategia de interacción afectiva que hace que se vincule con los niños y niñas, comenta que la utiliza con frecuencia, la denomina “LA SOMBRA”. Esta estrategia le es útil para seguir de cerca a los niños y niñas. Ella se siente más segura, sin embargo en ocasiones el cuidado que se da a los niños o niñas limita el reconocimiento de sus capacidades.

Cuando se le pregunta a la agente educativa sobre la estrategia que realiza con los niños y niñas para estar cerca a ellos y apoyarlos en lo necesario ella duda sobre su práctica:

“No sé si esté bien o esté mal, digamos que yo estoy como su sombra ahí, atrás de ellos y a mí me ha funcionado mucho, y siento que es tanto así que ellos me siguen cuando quieren dar un paso, igual cuando los ponemos en la pared para que vengan hacia ti, igual te ven y sienten esa seguridad, me ven y digo: ah sé que no se va a distraer o no va a voltear porque está enfocado en mí y si lo hacen. (E-2-5)”

La informante menciona que el estar mirando atentamente a los niños y niñas le ha resultado útil y ellos sienten la seguridad de hacer las cosas porque la sienten cercana a ellos. Sin embargo la seguridad es de ella, al estar cerca de los niños y niñas y donde la autonomía se ve limitada al no permitirles a los niños y niñas moverse y explorar en libertad. Cuando se le pregunta a la informante si la estrategia de “la sombra” le ha ayudado a darle seguridad a los niños y niñas y si esta acción hace que se sienta vinculada con ellos, comenta que *“transmitirles esa seguridad es lo más importante, el que estás con ellos y esa seguridad te hace estar vinculados con ellos, sienten que estás ahí con ellos, que hay un conecte.”* (E-2-5) Refiriendo también que *“si yo no estuviera ahí ellos no tendrían esa seguridad para hacer las cosas.”* (E-2-5). Estos comentarios dejan ver la importancia del vínculo que establece con los niños y niñas así como proporcionar el soporte seguro, de tal manera que es capaz de sentirlo y los niños y niñas lo sienten también, deja ver que es una sensación vinculada, al establecer esas relaciones e interacciones afectivas. Por otro lado, esta idea de “la sombra” puede verse desde dos miradas: por un lado puede ser el vínculo que acompaña de cerca y hace que el otro se sienta seguro o puede ser también algo impuesto que no te permite hacer o actuar. El adulto afirma que si no se encuentra con ellos y ellas no podrían tener seguridad. Es una práctica de cuidado, estableciendo vínculos afectivos a través de una relación heterónoma, en ausencia de autonomía para los niños y las niñas. Los niños y niñas necesitan sentirse seguros con las personas que se encuentran cerca y el espacio donde convivan. De tal manera que es importante generar un clima favorable para dejar sentir ese vínculo seguro. John Bowlby (1998), habla de que los niños y las niñas tienen una necesidad primaria de ser cuidados para desarrollarse y para internalizar un sentido de sí mismos. Define al sistema de apego como un sistema de **comportamiento interactivo** que el niño o niña internaliza. Incluye todas las conductas por las que el bebé busca activamente la proximidad con su madre y conceptualiza la tendencia de los seres humanos a crear lazos afectivos con determinadas personas.

Es evidente que el tipo de prácticas que asumen los agentes educativos, forman parte importante para influir en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas que asisten a las instituciones. Pues de acuerdo a sus referentes culturales y el concepto que tengan de la infancia, será la práctica que adopten.

Veamos el siguiente ejemplo que pone de manifiesto una práctica de cuidado sin establecimiento de vínculos y otra de educación y cuidado con establecimiento de vínculo afectivo que hace sentir seguros a los niños y niñas:

En las observaciones realizadas en ambas instituciones se realiza una actividad similar con los niños y niñas denominadas: el “paseos en carritos”. Aquí lo interesante para analizar es la posición que adoptan los adultos con los niños y niñas, para interactuar en ese paseo. Observemos ¿Dónde ofrece el adulto mayor oportunidad de interactuar?, ¿Qué aprenden los niños y niñas con esta posición que adopta el adulto hacia ellos?, ¿Qué mensaje dejamos en ellos?

En la *imagen 1* se observa que la asistente educativa está de espaldas hacia los niños; no hay contacto visual, ni verbal, solo el cumplimiento de la actividad. En la *imagen 2* el adulto está cercano a ellos, hay contacto visual y verbal. Se aprecia el acercamiento que tiene al sostener a uno de ellos y acompañando a los otros.



Imagen 1.- Posición que adoptan los agentes educativos en el espacio educativo No.1



Imagen 2.- Posición que adoptan los agentes educativos en el espacio educativo No.2

Tabla 2.- Registro de observación “Paseo en carritos”

Imagen 1: O-1-1	Imagen 2: O-2-1
<p>11:52. Asistente educativa: “vamos a salir a los carritos” y la asistente educativa 1, 2 y educadora sientan a 4 niños en cada carrito de plástico e inician un paseo por los pasillos de la guardería.</p> <p>Los niños y niñas se ríen y una niña llora y la dejan arriba del carrito sin bajarla. La niña sigue llorando y hace pucheritos. Y siguen paseando por los pasillos.</p> <p>Un niño iba caminando ya que se quedó sin lugar. Después de un rato bajaron a otro niño y subieron al que faltaba.</p> <p>12:00 Llegan al salón termina el paseo en carrito. Bajan a los niños y niñas uno a uno y entran al salón. (O-1-1)</p>	<p>11:35 Las asistentes educativas 1 y 2: cantan la lechuza, y empiezan a llevar a los niños a los carritos para dar un paseo. Cantan el globito, simultáneamente toman a los niños suavemente para trasladarlos al pasillo donde se encuentran los carritos.</p> <p>11:40 Empieza el paseo en carritos. Algunos empujan, otros conducen. Los niños sonrían. Las asistentes educativas los pasean y dan varias vueltas por el pasillo, miran a los niños y platican con ellos. Los niños socializan y se relacionan entre ellos y los adultos. Disfrutan su estancia.</p> <p>Cambian a los niños y niñas que están en el carrito y suben a otros y vuelve a empezar el paseo. Los niños empujan el carrito y otros en el techo se sientan y la asistente educativa empuja. Se observa que los niños participan en el juego. Una niña me observa y me dice adiós agitando su manita.</p> <p>12:00 Concluye el paseo y el juego en el carrito. (O-2-1)</p>

Esta actividad muestra como las prácticas de cuidado y asistencia sin establecimiento de vínculos y las prácticas con establecimiento de vínculo se dan en planos distintos, facilitando el desarrollo o dificultando el mismo.

Ahora veamos el tercer tipo de práctica encontrada, donde se observa el establecimiento de vínculo afectivo, el reconocimiento de las capacidades de los niños y niñas para aprender y el cuidado sensible y atento del adulto hacia las necesidades de supervivencia de los niños y niñas:

En la Institución 2 la puericultista refiere que todas las acciones que se desarrollan en la institución tanto de cuidado como de educación con los niños y las niñas son importantes, mostrando otro punto de vista sobre no solo llevar a cabo una rutina burocrática sino un cuidado y atención sensible, donde las relaciones afectivas, el contacto físico, el trato cordial forman parte de las prácticas formativas cotidianas.

“Yo creo que todo tiene su grado de importancia y arma así como un rompecabezas, el apapacho es importante, poner el límite es importante, el contacto es importante, que estén limpios, que estén cubiertas sus necesidades de alimentación es importante. Todo es importante, todo ese engranaje que se va dando en el transcurso de todo el día, todo es importante”....el hecho de comunicarnos es muy importante, y un trato cordial.” (E-2-4)

En el transcurso de los análisis que se presentan a continuación sobre los tipos de prácticas encontrados en las instituciones, es interesante observar lo que en las entrevistas comentan las informantes. La siguiente entrevista llamo la atención cuando se hace referencia en cómo se garantizan desde su función los derechos de los niños, esto con la finalidad de conocer las prácticas que adoptan desde el enfoque de derechos humanos, comentando lo siguiente: *“Haciendo que los niños se respeten y después viendo a las demás, si hay forma de que yo les diga ¡oye eso no*

se hace! O ¡ese niño tiene derechos!, pues expresarlo, yo pienso” (E-1-2). “Haciendo las cosas bien”.

Cuando la informante hace mención de que ella garantiza los derechos de los niños y niñas comentándolo a otros diciendo: *“ese niño tiene derechos”*, La idea que los derechos se viven y son parte de su práctica ética cotidiana, se encuentra ausente, ya que no solo con mencionarlo basta sino es necesario realizar una práctica congruente con un sentido moral.

Una práctica moral, es un curso de acontecimientos culturalmente establecidos, que permiten enfrentarse a situaciones que desde el punto de vista moral resultan significativas, complejas o conflictivas. En cierto modo puede decirse que las practicas morales que ejercen los agentes educativos son así mismas maneras establecidas culturalmente en las Instituciones donde se ejercen situaciones sociales o personales. (Puig,2003) La práctica docente es una practica moral, que implica ir mas alla de lineamientos y funcion pedagogica en estricto.

En educación inicial es importante que la práctica que realizan los agentes educativos respondan a una práctica moral y educativa que atienda el cuidado y el desarrollo infantil, establecido vínculos afectivos, reconociendo que los niños y niñas son capaces de hacer, de descubrir, de jugar, de explorar, de elegir. Son considerados personas con derechos desde que nacen.

Por lo tanto, hoy en día, un agente educativo como garante de derechos tendría que empezar por cuestionar la idea de que niñas y niños deben sujetarse a la protección que los adultos ejercen sobre ellos, para transitar y reconocer que desde que se nace, el ser humano es portador de derechos, por lo tanto manifiesta interés, capacidad de decisión y necesidad de **interactuar** para aprender. Ser garante de derechos comprende desarrollar acciones que permitan la participación infantil en la atención diaria de niñas y niños, guardando un equilibrio que favorezca la convivencia, la exploración de aquello que les interesa y el desarrollo de sus capacidades. (Pedrón, 2013)

Las informantes de la Institución 2, comentan que para ellas lo importante es que los niños y las niñas participen activamente en la vida social, vivencias y experiencias de respeto y afecto y comentan también qué todos los adultos somos responsables de hacer valer sus derechos:

(E-2-1):.... *“Llevando a cabo acciones dentro del aula como el respeto, el afecto.”*

(E-2-2): ... *“Poniendo en práctica día con día y estar al pendiente del menor.”*

(E-2-3):.... *“Ponerlos en práctica en día a día.”*

Las prácticas participan simultáneamente de la acción humana y de la cultura de una comunidad: Se sitúan entre la acción y la cultura, pero no son únicamente acción humana ni únicamente cultura de una comunidad. Las prácticas morales se construyen con ambas realidades. Así mismo se actualizan mediante la acción humana, y ésta a la vez se amolda a las formas culturalmente establecidas. (Bourdieu, P. 1997, citado por Puig 2003).

Los informantes que intervienen directamente con los niños y niñas en las instituciones, comentan la idea que tienen de cómo aprenden los niños y las niñas de lactantes lo cual es interesante observar como se ve al sujeto y ello condiciona el modo como se reconoce su práctica educativa.

En la Institución 1 se hace mención que las conductas repetitivas, la manipulación de materiales, la mímica, forman parte del proceso de aprendizaje, visto desde una perspectiva de cuidado, por lo tanto su práctica responde a este esquema:

Los niños y niñas aprenden *“Por repetir y repetir y repetir las cosas, o las acciones, ellos aprenden y saben a lo mejor algún procedimiento, saben que sigue después de un cambio de pañal, saben que sigue que si nos lavamos las manos...”* (E-1-2). *“La mímica y cada niño es muy diferente, dependiendo del niño se le debe enseñar”* (E-1-1). Las acciones repetitivas manifiestan una inclinación conductual

(estimulo-respuesta) y las prácticas de “enseñanza” minimizan la posibilidad de mirar la diversidad de formas y estilos de aprender de cada individuo, así como el reconocimiento de que los niños y niñas cuentan con capacidades para poder aprender ya que si no es el adulto el que les da las cosas o realiza acciones repetitivas los niños y niñas no podrán aprender.

Otra de las informantes comenta: *“Pues dándoles los materiales, manipulándolos. Por ejemplo siguiendo la música, como ahorita con el guiñol, aprenden canciones...”*. (E-1-3). El darles los materiales sin permitir a los niños y niñas la elección, no les permite desarrollar su autonomía, se limita el poder tomar decisiones, de explorar de investigar por parte de los niños y las niñas.

Ni la pura teoría, ni la sola actividad conforman la docencia. El proceso por las cuales esta se construye requiere de las mediaciones necesarias para lograr la unidad de teoría y práctica. Esto significa que el momento ideal debe materializarse en una actividad que se ejerce sobre una realidad, independiente de la conciencia. La actividad docente no solo transforma al que se dirige la acción (niño-niña), sino al sujeto mismo que actúa como agente de esa transformación.

Por eso cuando se encuentra ausente el proceso dialéctico, (sujeto-objeto) y se vuelve una acción ciega, sin proyecto formativo, o cuando se convierte en pura teoría que no se inserta en la acción para transformar, la docencia deja de ser tal.

3.2 La mirada hacia las niñas y niños y su repercusión en el tipo de interacciones que se establecen.

La infancia, ese paso natural y necesario en el desarrollo humano, ha tenido históricamente diversas interpretaciones, que evidencian el trato hacia los niños y niñas tanto en el mundo privado (hogar) como en la esfera pública (la sociedad). Así, los niños han sido vistos de diversas maneras: como seres angelicales, como adultos en miniatura, como los herederos del pecado, como seres sin valor y pasivos, como

joyas intocables, hasta lograr ser entendidos como sujetos sociales de derecho. (Plumb 1974 citado por Newman y Newman 1985.)

Con el surgimiento de la Convención por los Derechos del Niño, en los años 50, se logra que se considere al niño y niña como un ser social con derechos y deberes. Como hemos visto, en dicho documento se establece que la sociedad y el Estado deben brindarle la protección, educación y atención para la satisfacción de sus necesidades básicas y para el logro de su bienestar integral. Los niños y niñas son personas sujetas de derechos desde el momento de nacer, que tienen características, necesidades e intereses particulares a los cuales las personas adultas debemos responder.

Este aspecto resultó muy relevante pues nos dejó ver la dificultad de abandonar la tendencia a considerar a los niños o niñas de manera distinta a nosotros los adultos. Eso se ve reflejado en las conductas y actitudes que tenemos con ellos, donde muchas veces nos cuesta trabajo verlos como personas o seres humanos que sienten, piensan, actúan.

Cuando uno se refiere a las niñas y niños, puede tener diversas imágenes: pensar en los bebés haciendo sonidos, con la dulzura de los angelitos; otros recordarán los niños o niñas que están sucios de pies a cabeza, algunas otras personas verán al niño riéndose por su travesura, entre otras. Muchas de nuestras visiones, se relacionan con recuerdos de nuestra propia infancia, algunos buenos otros no tanto.

Es ampliamente conocido aquel dicho que dice “como te ven te tratan”, si lo referimos a la niñez, diremos que de la manera como sean entendidos o concebidos los niños y niñas, será la relación y el trato que se tenga con ellos o ellas. Ello repercute también en nuestras intervenciones educativas.

Si lo vemos como un ser pasivo, que “hay que moldear” crearemos firmemente que hay que estimularlo y educarlo desde nuestro rol y perspectiva y no desde sus

intereses o necesidades; si vemos a los niños y niñas como sujetos en evolución o en desarrollo tendremos un énfasis en proporcionarles los estímulos para que se desarrolle. También la forma como las diversas culturas ven a los niños y niñas, ha marcado las relaciones sociales y la socialización del niño o niña al interior de la familia.

En esta línea de reflexión es que otro aspecto significativo encontrado al realizar el diagnóstico se refirió a la importancia que tiene el concepto que las informantes tienen en relación de los niños y las niñas, cómo los ven, cómo perciben y se sienten al trabajar con los niños y las niñas, qué les gusta de ellos y ellas en su relación con el tipo de interacciones que establecen con ellos y ellas.

En las entrevistas hechas en ambas instituciones a las informantes se les preguntó: ¿Qué es para ti un niño o niña y qué significa para ti?

“Pues son seres tan hermosos tan transparentes, tan....., que te dan y te entregan todo lo que son ¿no?, te brindan..., pues confían en ti, porque eres quien está con ellos, entonces pues ellos se dejan guiar y ser con el adulto que está y observo sus caritas tan hermosas y sus manos me encantan son, no se... como la etapa más hermosa del ser humano”. (E-2-4)

Este comentario deja ver un modo de percibir la etapa de las edades tempranas en el ser humano como oportunidad de disfrutar al ver a los niños y niñas hermosos, transparentes, confiables. Como una etapa de la vida de una persona única e irrepetible. Esta forma de percibir al otro deja ver como se concibe también la docente a sí misma en su labor que realiza como agente educativo. En ella se refleja el gusto por convivir e interactuar con los niños y niñas, mencionando que ello es parte importante para ella misma. Lo ven como una elección de vida, que va a condicionar el modo de ser, su práctica a realizar y no solo una actividad irrelevante, sino como identidad.

El gusto por la actividad que realizan resultó determinante para algunas de las agentes educativas cuando realizamos las entrevistas... Así para ellas, su trabajo deja de ser un simple procedimiento técnico convirtiéndose en un modo de ser. Así lo comentó una de ellas cuando frente a la pregunta ¿Y a ti te gustan los niños? Ella respondió *“mucho, mucho, mucho, mucho”* diciendo también que dicha actividad para ella *“es un disfrute”* por lo que más allá de lo laboral, consideraba que su trabajo constituía algo más: *“he disfrutado lo que elegí ser.”* (E-2-4)

La satisfacción se juega en algunos casos y en otros no. Sentir que es una elección que está haciendo lo que quieren, lo que les gusta, les permite afrontar el trabajo, como siguió comentando la misma maestra:

“Si digo, no sé si por lo mismo durante este tiempo no he sentido que sea algo pesado, es un trabajo de riesgo, por la responsabilidad que implica, pero nunca se me ha hecho pesado por estar con ellos o por tener algún tipo de conflicto, siento como decía mi mamá, lo bueno atrae lo bueno, si tú estás haciendo lo que te gusta pues los resultados van a ser buenos para tí” (E-2-4)

Reconoce que es una gran responsabilidad pero ello no le limita el disfrutar las relaciones e interacciones por vínculos que se establecen emocionalmente con los niños y las niñas. Mira importante la función que realiza y le satisface.

Frente a la importancia que la maestra anterior le da al asumir su tarea docente como una decisión y lo que implica, llama la atención el discurso de una maestra de la Institución 1, delimita muy claramente su práctica como “trabajo”: *“...es nuestro trabajo digamos, que es la parte de fundamental aquí en la guardería, es brindarles un buen servicio.”*(E-1-4)

En este concepto refleja una relación y atención que se brinda de manera burocrática o mecánica, pues se actúa en consecuencia a un empleo o trabajo, de lo

instituido por una trayectoria laboral que hace ver su práctica naturalmente Instituida por un sistema frío y no vinculante en lo afectivo.

La identidad de los agentes educativos se observan en relación con los sujetos, mientras que otras mantienen como una frontera que les permite no implicarse. Eduardo Remedi Allione (2004) señala que la historia institucional y su cultura se cruzan con las trayectorias personales y académicas.

Por otro lado, el siguiente comentario deja ver que son los niños y niñas quienes buscan la atención afectiva y establece vínculos con los adultos, quienes reconocen que se establecen vínculos afectivos, pero son ellos y ellas quienes demuestran esa necesidad. Ellas miran el vínculo como una necesidad que buscan los niños y niñas al sentirse alejados de su familia *“y pues se encariña uno con ellos, o sea los va identificando uno, cada uno es diferente a veces llega llorando, otro llega y nos abraza, como le digo todos son diferentes”.* (E-1-4)

Así mismo, otra de las informante de la Institución 1 da su opinión sobre de cómo percibe a los niños y niñas a quienes atiende:

“Algunos con problemas, ¿cómo cuáles?, cuando son muy agresivos algo está sucediendo en su casa, otros bien educativos, o sea que, captan rapidísimo, a este le enseñan también en su casa no nada mas aquí, otros gritan y hacen gestos, estos en su casa han de estar gritando y les dan todo en el momento, y aquí no debes de gritar a ver qué quieres, permíteme, a ver vamos, pues si, uno identifica al niño, no es que seamos psicólogas pero después de tantos años, identificamos a los niños, que problemas tienen y tenemos que estar alerta por si alguno viene golpeado, o moreteados.” (E-1-5)

Menciona que ve a los niños y niñas que tienen problemas, que son agresivos, que manifiestan con su conducta ser un niño o niña, lo que en casa los padres le han permitido y enseñado. La informante describe esas actitudes que

algunas niñas y niños tienen en casa. Señala también que no tiene una especialidad pero que la experiencia que tiene con los niños y niñas le permite identificar los problemas que los niños y niñas llegan a tener en lo cotidiano.

En la Institución 2 cuando a la informante se le pregunta que para ella que significa niño o niña. Comenta, *“Para mí es amor, es inocencia, sin maldad, para mí, eso es un niño.”* (E-2-5). Habla de una clasificación de niño o niña visto como bondad o maldad, lo bueno o lo malo. El punto de vista es de bondad. Un niño o niña, es para ella, una persona llena de bondades y cualidades.

En el siglo XVII, la niñez era vista como un estado de pureza e inocencia, se afirmaba que los niños venían del cielo y de los seres angelicales que rodean al trono de Dios y por ello se creía que el pecado no los había tocado, tampoco la corrupción. Había una idea que el niño tenía una bondad esencial.

Era considerado también, como el salvador del adulto porque lo guiaba a una tierra de luz y calma, lejos de la destrucción amenazante. Sin embargo, eso llevó a actitudes de castigo y maltrato, porque en esa visión estaba implícito que el niño era un salvaje que hay que “domesticar”.

En el Siglo XVIII, Rosseau introdujo el concepto *“El niño nace bueno, es la sociedad quien lo corrompe”*. Consideraba que posee una bondad innata y que sus impulsos naturales deben ser aceptados tal y como son. Postulaba que la educación debe entender al niño, satisfacer sus necesidades y mejorar sus intereses naturales.

Por otro lado, se observa que en la Institución 2 reconocen que los niños y niñas, necesitan para aprender vivencias o experiencias reales donde observen, socialicen, convivan, jueguen, etc., lo cual les permitirá comprender el mundo.

“Aprenden a través de sus vivencias diarias, de lo que observan, imitan al adulto, a través de acciones repetitivas de manera cotidiana, va adquiriendo hábitos y socializan, eso es lo más importante” (E-2-1)

Comprender que los niños y las niñas piensan y actúan de un modo específico, que es necesario potenciar sus capacidades y desarrollar plenamente su personalidad. Las informantes opinan al respecto que los niños y niñas aprenden:

“Con el ejemplo, con las miradas, con una sonrisa, con juegos, con la convivencia diaria, con los hábitos diarios, hablando con ellos platicando.” (E-2-2)

El que las informantes reconozcan que al platicar con los niños y niñas, al usar tonos de voz diferentes, al expresar sonrisas e intercambiar miradas, éstos les hace reconocer el lugar que ocupa el vínculo más allá de cumplir una tarea. *“En los cantos, no precisamente ellos sepan que dice la canción, sino en la voz, ellos saben si es alegre o triste, escuchan, observan, sienten tu calidez, todo eso, el cómo les hablas, el tono en que les hablas.”(E-2-3)* Por lo que identifican y reconocen sus capacidades de comprender el lenguaje y las formas de comunicación, que el tono de voz, las sonrisas, el sentir, forma parte del proceso de aprendizaje y establecimiento de vínculos con ellos, y por supuesto la experiencia directa por los niños y niñas en un contexto de convivencia diaria. Lo que da cuenta de un reconocimiento hacia los niños y niñas, visto como personas con capacidades para aprender, a través de un vínculo. En este sentido, las niñas y los niños son considerados como personas con características propias de acuerdo a su edad, que juegan, disfrutan y comparten; que construyen conocimientos a partir de información, oportunidades, relaciones con el entorno; con talentos y capacidades. Es decir, les considera como seres dinámicos en el sentir, pensar, actuar, de acuerdo con su desarrollo (Peralta, 1988).

Para lograr una visión de niñez sustentada en el enfoque de derechos, se requiere que los vínculos, las relaciones, los contextos inmediatos en donde se desenvuelven los niños y las niñas, constituyan un medio importante para favorecer su desarrollo, con un abordaje de intervenciones con juicio moral.

En definitiva, si las intervenciones educativas tienen una intención sustentada en la perspectiva de derechos, entonces se constituye en fuente de interacciones y

vínculos entre agentes educativos y niños y niñas. Estas interacciones afectivas sostenidas por vínculos seguros, son una fuente de posibilidades de apropiarse y comprender el mundo social y cultural de manera activa, de acuerdo con el estilo propio de cada niño o niña. De la calidad de estas interacciones y vínculos, dependerá el tipo de apropiación que hagan sobre su estilo de vida.

3.3 El clima de relaciones. Un factor clave para las interacciones entre adultos, niños y niñas.

En la educación inicial es importante considerar el desarrollo de los niños y niñas mediante la creación de ambientes de socialización seguros y sanos. Así, se asume a la educación inicial como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos. Esto implica realizar una educación y cuidados estableciendo vínculos afectivos, en ambientes de socialización sanos y seguros para que logren aprendizajes.

Withall (1949), fue el primero en utilizar la palabra clima para designar el tono emocional asociado a las relaciones personales. El clima del aula es una de las variables que condicionan de un modo más sensible la actividad de los Agentes Educativos y de los niños y niñas. Un aula con un clima positivo tiende a producir rendimientos satisfactorios, y con clima negativo suele conducir al fracaso de la tarea educativa intencionada. El autor señala que los principales factores que contribuyen a la configuración de un determinado clima escolar son: el entorno físico, el estilo de liderazgo del agente educativo, la cohesión entre sus miembros y la prevención de problemas. Todos actúan de forma interrelacionada.

Por ambiente áulico se entiende como el entorno, el contexto, el clima, las interacciones y vínculos que se establecen por parte de los Agentes Educativos y los niños y las niñas. En donde niños y adultos conforman la dinámica de trabajo.

Ittelson (1973) afirma que el ambiente es un terreno emocional. Mientras que Jiménez Silva (1988) hace referencia sobre las características del espacio físico con ciertas características y las sensaciones y sentimientos que el ambiente físico genera en sus relaciones con los actores.

Sin embargo, el aprendizaje se produce en un contexto que no solo es un escenario físico sino también un contexto social. O sea interacciones de los agentes educativos con los niños y niñas así como con el entorno áulico estimulante. Cada aula tiene una atmósfera o clima distinto que surge del tono predominante de las vivencias emocionales de sus miembros y que se haya asociado al tipo de interacciones personales que existen entre los niños, niñas y agentes educativos.

En las visitas realizadas donde se llevan a cabo las observaciones en ambas instituciones el ambiente se caracteriza de manera particular en cada una, lo que las diferencia es el estilo, las formas de comunicación, el trato y las buenas relaciones que establecen los adultos entre ellos, así como el ejemplo de su actuar que dan a través del modelaje y la mediación de los aprendizajes a los niños y niñas de manera cotidiana. A continuación vemos unas imágenes de la institución 2, que reflejan un ambiente preparado para un fin establecido; el momento de la alimentación:



Imagen 3.- las agentes educativas adoptan una posición adecuada que promueve la interacción con los niños.

En la *Imagen 3* se puede apreciar que las asistentes educativas y la Puericultista se encuentran en una posición cómoda y a la altura de los niños y niñas, establecen contacto visual y comunicación entre ambos.

Registro de lo observado (O-2-1):

Asistente Educativa 2: sopita, sopita, sopita

Asistente Educativa 1: “¿qué es? Sopa de arroz”. Procede a colocarles a dos niños su plato con su sopa y les canta “con la cuchara, con la cuchara como yo”

Los niños comen sopa con arroz su coordinación fina es imprecisa pero intentan hacerlo. Las A.E. les ayudan. La Asistente Educativa 1 y 2 platican con los niños sobre los alimentos que comen: “Qué rico esta esto”... Quién quiere más? ...yo

Las asistentes educativas y puericultista se coordinan para los alimentos que sirven a los niños. (O-2-1)

Al interactuar y socializar en ambientes intencionados así como observar actitudes de los adultos, los niños y niñas aprenden de ello. En las *Imágenes 4 y 5* vemos un ambiente preparado o escenario educativo, que invita a los niños y niñas a la exploración, manipulación e investigación de los materiales así como a establecer interacción con otros niños y niñas o adultos:



Imagen 4.- Ambiente educativo que invita a la participación.



Imagen 5.- Presencia de elementos de apoyo para fomentar la participación.

Registro de lo observado: O-2-1

Los niños y niñas son trasladados al gimnasio de lactantes, los niños empiezan a tomar los materiales didácticos que se encuentran a su alcance. La mayoría camina pero aún hay 5 niños que no logran caminar sin apoyo, pero gatean y se desplazan por el gimnasio con libertad.

Todos los niños y niñas se encuentran en el gimnasio, las Asistente Educativa 1 y 2, les invitan a tomar los materiales, la puericultista se sienta con una pequeña que llora y demanda atención, platica con ello les pregunta si les gustan las pelotas.

Los niños y niñas continúan en movimiento dentro del gimnasio con las Asistentes Educativas y la Puericultista los invita a manipular diferentes materiales. Interactúan entre ellos y ellas cuando seleccionan el mismo material.

Las Asistente Educativa 2 platica con un niño que se encuentra dentro de la alberca de pelotas y con otro que está cerca de ahí.

La Puericultista y la otra Asistente Educativa 1, platican con los niños y las niñas. Todas hablan con ellos y ellas e invitan a jugar y manipular los materiales. (O-2-1)

El ambiente previamente preparado con escenarios de aprendizaje, permite a los niños y niñas la exploración e investigación así como el descubrimiento del mundo que le rodea. Algo interesante a observar es la posición que adoptan los adultos para relacionarse e interactuar con los niños y niñas, ofreciendo la oportunidad de comunicación verbal y corporal. Estar cerca de ellos y sentirse en un clima en armonía que brinda seguridad y confianza tiene consecuencias en el aprendizaje.



Imagen 6.- ambiente preparado para el festejo de una pequeña. Los niños y niñas observan y atienden lo que su maestra les hace referencia.



Imagen 7.- las asistentes educativas invitan a los niños a abrazar a la festejada, estableciendo relaciones formativas.

Los ambientes influyen en el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas; el hecho de que tengan la oportunidad de interactuar en un ambiente con múltiples recursos didácticos y desarrollen diversas tareas, a diferencia de otros espacios educativos con pocos recursos didácticos y ejecución de tareas monótonas, establece una diferencia significativa, para el desarrollo y el aprendizaje. Si se

quiere que los niños y las niñas aprendan a convivir, convivamos con ellos en la dinámica cotidiana que viven en las Instituciones, ofreciendo ambientes y climas cálidos que promuevan una convivencia sana y armoniosa.

Una similitud de la que hablan las informantes de ambos espacios o instituciones en las entrevistas, son las interacciones afectivas que se establecen entre los adultos y los niños, las cuales surgen en la cotidianeidad siendo parte de la dinámica establecida. Las interacciones afectivas y los vínculos que van formando entre los niños y los adultos son parte del ambiente y clima de trabajo, el cual se vive, se reconoce y se hacen mención por parte de las informantes.

Es fundamental lo que revela el análisis ya que el buen trato y el respeto son básicos para la convivencia en las Instituciones. Por ejemplo en la entrevista E-1-5 que pertenece a la Institución 1, la informante menciona, cómo se podría mejorar las interacciones con los niños y niñas, comentando lo siguiente:

“En primera con mucho amor, con mucho cariño de nosotros hacia ellos el trabajo que se realizan que nos guste para hacerlo, porque si no ya se amoló esto, eso sería el darles también cariño y seguridad. Que estén contentos, que no estén llorando, por ejemplo que cuando estamos haciendo las actividades participen.”(E-1-5)

Lo anterior, da cuenta de que satisfacen las necesidades afectivas de los niños y niñas, así como la intención de que estén participando gustosamente.

Otra de las preguntas que se realizaron a las informantes fue saber ¿qué es lo más importante cuidar en el trabajo con los niños y niñas?

“Yo creo que es el respeto, si porque cuando hay respeto entre los compañeros y entre los niños yo creo que ya se solucionó todo lo que hubiera malo o algo que haya surgido pero si hay respeto por ejemplo como niño hay límites y como personas adultas hay límites yo creo que se resuelve con el respeto.” (E-2-5)

Lo anterior señala que las formas de relación que se establecen entre los adultos y los niños se encuentran en una vinculación afectiva y también formativa, veamos el siguiente fragmento de la entrevista, de la Institución 1:

“Traigo diario uniforme y diario me lo cambio no porque el niño se puede recargar aquí no importa que se ensucie, porque puede uno decir, hay te me recargaste ya me llenaste de mocos, no, no, esa es la confianza, esa es la forma que el niño va a entender que vivimos en una pequeña sociedad de ellos que tienen que convivir y que son diferentes y que aquel que muerde tener más cuidado de él.” (E-1-5)

La estrecha convivencia entre ellos, hace que los niños y niñas se sientan en confianza con las asistentes educativas y ellas consideren adoptar actitudes que muestren a los niños y niñas ser aceptados con sus diferencias. Sin embargo, es necesario que se les reconozca en su propia individualidad, lo que los hace únicos e

irrepetibles como personas. De esta forma, si la asistente educativa, Puericultista o educadora son personas sensibles y establecen confianza en las relaciones, el ambiente se vuelve un espacio de convivencia grata donde los niños y las niñas aprenden a convivir con sus diferencias, pero reconociéndolos en su individualidad.

En la Institución 2, también coinciden y hacen referencia del ambiente de confianza que se establece con los niños y las niñas:

Se comenta que estar en contacto, ¿es algo importante para el desarrollo de los niños? Respondiendo que:

“Mucho, porque, yo veo que eso les da mucha seguridad, que ellos se sienten en un ambiente agradable, llegan y todos les dicen adiós a su mamá, las mamás se quedan tranquilas, ellos se ven a gusto en el salón, en la sala, en el espacio en que se encuentren están a gusto, y eso pues también hace que nosotras estemos a gusto, no es lo mismo recibir a un niño que ¡ahhhhhh! todos los días pega el grito, dices chin... no está adaptado, no está a gusto conmigo, a que lleguen te dan los brazos, le dicen adiós a la mamá, y se quedan felices de la vida contigo y tú también. Ahí ves el fruto de lo que has hecho y de lo que has logrado, día a día de todo lo que se hace... Que el tiempo que pasen aquí, la pasen padre, la pasen felices, interactúen con su compañeros, con nosotras, todo el tiempo estar en contacto con ellos.” (E-2-4)

Otra de las entrevistas realizadas comenta sobre el trato que brinda a los niños y niñas en la jornada de trabajo y esto influye en los ambientes de confianza, los vínculos afectivos y la convivencia favorable:

“Yo digo que por el trato que les da uno, por ejemplo en la mañana que llegan pues los abraza uno, y nos van identificando más que nada que estamos todo el día con ellos, no?, pues prácticamente somos... no sé,

como sus segundas mamás, digamos. Yo lo veo así, no sé, porque somos las que estamos, las que los vemos". (E-1-4)

En el centro educativo donde la relación entre adultos es positiva y auténtica se dan grandes avances en niveles de comunicación que llevan a una mejora del alumno tanto al desarrollo personal, social, educativa y/o formativa. Caso contrario cuando prevalece una relación negativa-no auténtica entre los involucrados. El siguiente comentario enfatiza la comunicación entre agentes educativos, como factores importantes para la estancia favorable de los niños y niñas y crea un clima favorable, el cual facilite las buenas relaciones y el trabajo colaborativo:

"Yo creo que hay una buena comunicación y si nos... ¿cómo le diré?... Si, es como le digo, si alguno no comió, pues yo le aviso a usted, si alguno rasguño pues, yo le aviso a usted, las tres que estamos en la sala sepamos lo que tiene el otro, o que si lo vemos triste o lo vemos decaído."(E-1-4)

En la siguiente entrevista de la informante E-2-4 de la Institución 2, podemos conocer el punto de vista de la Puericultista en relación al clima que prevalece y ofrece a sus niños y niñas en su grupo. También comenta que la comunicación respetuosa, el trabajo colaborativo y de cooperación, son factores que influyen para generar un ambiente cordial y de convivencia sana entre los adultos y así poder ofrecer a los niños y niñas, un ambiente cálido y favorable, el cual influye determinadamente en el clima que prevalece en lo cotidiano; Cuando se le pregunta: ¿cómo es la relación de ustedes adultos dentro de la sala? Comentando lo siguiente:

"Hay un ambiente muy cordial de comunicación, de mucho respeto, yo respeto el trabajo de mis compañeras y ellas han respetado el mío, siempre es así, chicas yo propongo esto ¿cómo ven?, ¡ha! así está bien, o ¿ustedes que proponen? Para esto, miren tengo planeado esto, tengo pensado hacer esta actividad tengo, hay esto planeado pero que sugieren,

y ya ellas dan sugerencias muy buenas pues cuatro cabezas piensan más que una y lo que no se le ocurre a una se le ocurre a otra.”(E-2-4)

El trabajo en colaboración con las propuestas de todas resulta ser un trabajo agradable y comprometido, ya que todas participan en ello. Continúa la charla en relación a lo que sienten los niños y niñas en esos ambientes así como saber ¿cómo se daban cuenta de lo que sienten o perciben ellos y ellas?, comentando las informantes:

“Pues yo lo comparo con un ciclo escolar al que estuve en el mismo grupo y las compañeras que estaban en otro canal, distinto al mío y... ¡No, aquí se sientan, y no, aquí vamos a hacer esto...! Entonces, no va con la forma que a mí me gusta ser del beso y el apapacho que es lo que a mí me gusta hacer, entonces si es distinto, digo aunque tu trates de jalarlas dicen... “no es que tú los consientes mucho”... entonces no resulta igual que cuando todas van en el mismo canal, llamamos la atención, ponemos límites, evitamos el contacto brusco, pero de ahí a... ¡que no hagan esto!, es destino y los niños lo perciben van y apapachan a una, van y apapachan a otra, en cambio en el otro grupo como pollitos tras de ti, decía una compañera: van como pollitos tras de ti, porque tú eres la mama gallina y con ellas no, ellos sienten y perciben ese apapacho de quien se los da y de quien no se los da. “(E-2-4)

Entonces, se pregunta: con la experiencia del ciclo escolar donde no hubo una mayor coordinación, no se consolidaron esas relaciones con los adultos, en este ciclo escolar, tú harías una diferencia significativa en relación al desarrollo de los niños y niñas, ¿esto impacta en el desarrollo de los niños?

“Sí, en el desarrollo, en los avances, en los logros y en el mismo trabajo que nosotros realizamos pues se va dando fácil, uno está a gusto y los niños están a gusto, lo percibimos ambos y se da un ambiente padre, cuando hay así como el ¡auch! tengo que hacer esto, ¡auch! voy a hacer

esto pero me voy a sentir observada o a ver qué va a decir la compañera de la actitud, entonces, si es un impacto para los niños”. (E-2-4)

La informante señala la importancia de las relaciones humanas respetuosas y de un trabajo coordinado para generar ambientes propicios. Por otro lado, es interesante analizar y llama la atención que las informantes de ambas instituciones mencionan que uno de los problemas a los que se enfrenta en las relaciones humanas, son con las madres o padres de familia. Veamos que opinan las informantes al respecto:

“Podría decir que a veces las mamás cuando llegan de malas, o enojadas o X, a mí eso sí me molesta, a mí en lo personal, porque somos personas que estamos trabajando, y los niños se ve que entran corriendo, y la mamá ahí, ¡quiero que tal cosa o aquello!, esas son las cuestiones que a mí me molestan, el niño dice todo y refleja todo, su mamá debería tener más consideración”. (E-1-5)

“Yo le digo esto porque a mí me sucedió con las mamás que quieren que se los reciban ya porque a ellas se les hace tarde.” (E-1-5)

En esta institución 1, la molestia radica en las actitudes de las madres de familia en específico sobre el trato que les dan a las asistentes educativas.

En la Institución 2 hacen mención sobre la falta de atención que tienen los padres y madres de familia hacia sus hijos, aunque se tendría que analizar también si existe comprensión y empatía de parte de los agentes educativos hacia las familias, en relación a su situación que viven en la actualidad y los problemas económicos que enfrentan.

“¿Qué no me gusta?... pues que hay papás que son muy descuidados que a pesar que les dices... por favor le encargo le manden zapatitos de su tamaño para el bebé, son lactantes C, y están aprendiendo a caminar les mandan los zapatos tremendamente grandes yo creo que del hermano y

pobrecito, quieren avanzar, pero no porque se van de frente o mejor se dejan caer de pompitas, muy difícil para ellos y como que no nos hacen caso, en esa cuestión creen que uno les dice por molestar; si es lo que me molesta mucho en esa cuestión de los papás pero de ahí en fuera no se me ocurre algo más”. (E-2-5)

Otra de las informantes de la Institución 2 comenta sobre la poca importancia que dan los padres de familia hacia la atención de higiene, establecimiento de horarios en la alimentación y siesta que tienen que ver con aspectos disciplinarios.

“Los papás ponen poco empeño en ellos, que no les ponen atención, de higiene, cosas importantes como seguir una rutina en la que ellos deben de dormir su tiempo completo para venir y estar a gusto, ese tipo de cositas que los papás, no les interesa o no les dan la importancia que tienen eso es lo que a veces me llega a disgusta, de los papás”. (E-2-4)

“Trato de decirles, se les sugiere porque hay que tener la manera de decirles bonito para que no se sientan. Les comento, hoy lo observe muy irritado y ellos comentan: “No, es que hoy nos fuimos de fiesta”, no pues procure que duerma el tiempo que es necesario, pues aquí está inquieto y aunque aquí siempre se le da el espacio, se le apapacha y se le da su tiempo, si es ocasional, pues bueno, pero que no sea diario.” (E-2-4)

En la Institución 1 menciona la asistente educativa que los padres de familia son poco tolerantes cuando a sus hijos les pasa algún accidente dentro de la institución, pero a ellos también les pasa en casa y no se ocupan ni tienen la atención con ellas de avisarles lo sucedido, de ahí las molestias que se generan entre los adultos, fracturando las relaciones.

“Pues algunos papás son más especiales que otros, pues así como por ejemplo ayer un niño llegó con un moretón en la frente y su mamá, es bien especial, y a veces no nos avisan los papás por ejemplo, entonces ya lo

subimos a la enfermería, y pues ya llegó con un moretón y lo anotamos. Si en ocasiones llegan a morder a uno, pues llegan a morder a otro, pues digamos que tampoco somos tan perfectas". (E-1-4)

Las cuatro informantes comentan que las madres son las que causan problemas, en el sentido que hay que informales las cosas con tacto, que hay que tolerar sus emociones de descontento en algunos casos o que no comentan que tuvieron algún incidente en casa lo cual causa incertidumbre de lo que realmente le ha sucedido al niño o niña. Esa comunicación asertiva y oportuna entre ambas partes y establecer relaciones respetuosas, es lo que marcaría la diferencia.

Las relaciones que se establecen entre adultos hacen que el ambiente en el espacio educativo se sienta en armonía o no. Mediante estas relaciones que se establecen entre adultos, ya sean docentes o padres y madres de familia, los niños y niñas construyen una identidad personal, adquieren actitudes, conocimientos y conductas valoradas. Los niños y niñas observan atentos las actitudes de los padres, madres y maestras. De ahí que construyan esa identidad personal. Por otro lado, los afectos y los estilos de crianza son muy importantes, para su desarrollo sobre todo en sus primeros tres años de vida.

Es interesante observar la diferencia de las actuaciones de las maestras respecto de las actitudes de las mamás, unas al parecer priorizan el trato que les dan a ellas y otras se fijan más en el trato que se les da a las y los niños y niñas en sus casas.

En la siguiente entrevista E-2-5, narra la informante algunas formas de interacción que establece con los niños y niñas y en su comentario deja ver el abordaje acompañamiento que da una asistente educativa para mostrar o mediar situaciones de convivencia en el aula con los niños pequeños:

"A ver, a ver, ven chiquito no son golpes son cariños", y tomar su misma mano y mira así cariñitos bonitos y ya les vas explicando que la mano es

para acariciar tocar y no golpear no maltratar. Yo pensé que lo primero que iba a hacer es jalarle el cabello a la compañerita del otro lado y no hizo lo que te comento que le hizo cariñitos y me sorprendió mucho que lo abrace y le dije felicidades mi amor así debe de ser ya ves que si se puede son cariñitos así bonitos y yo igual lo acaricio, en el cabello, en su carita, en su bracito, le agarro sus manitas, y le doy besitos y le digo así debe de ser cariñitos, y ya lo bajo y bueno yo lo hice porque dije si al niño le decimos constantemente, cariñitos, cariñitos, cariñitos no pegamos, no jalamos, no esto, igual cuando él está haciendo algo que le estamos enseñando a abrazarlo como reconfortándolo como que le estamos enseñando a lo hice bien ah pues debo de seguir, bueno yo así lo veo”.
(E-2-5)

Cuando se le pregunta a la informante si le ha resultado su estrategia ella contesta *“pues si me ha resultado, transmitirles ese amor yo creo que es la clave de todo el problema y más en un niño que no sabe que es malo que es bueno”* (E-2-5). Esa parte de afecto, de vinculo seguro que sienten los niños y niñas hacia ella.

Algo importante que señala es que dentro de las actitudes se debe mostrar es el respeto entre personas: *“Si hay respeto por ejemplo, como niño hay límites y como personas adultas hay límites yo creo que se resuelve con el respeto”* (E-2-5). El valor importante que dan a las relaciones humanas es el respeto.

También influye el gusto por elegir el trabajar con niños y las niñas:

“La oportunidad que me dieron aquí en la Universidad de hacer un acenso de ir a estudiar y estudie y digamos de asistente educativa digamos porque ya traía yo, me encantan los niños, y me inclino por eso, y no fue equivocada la decisión porque son momentos que cada día son difíciles de recuperar, las experiencias que son muy padres con los niños, aprendes muchísimo.” (E-2-5)

La normatividad o políticas no condicionan el juicio moral y ético de los agentes educativos, sus decisiones, aportaciones y relación que establecen con los niños y niñas, son muy personales y forman parte de su práctica moral que adoptan o eligen desarrollar. En el siguiente comentario podemos conocer desde la experiencia de la informante que dentro de la misma Institución prevalecen otros estilos disciplinarios autoritarios y rígidos que adoptan los adultos:

“Y las compañeras que estaban en otro canal, distinto al mío y ¡no aquí se sientan y no!, ¡aquí vamos a hacer esto! Entonces, no va con la forma que a mí me gusta ser, del beso y el apapacho, que es lo que a mí me gusta hacer, llamamos la atención, ponemos límites, evitamos el contacto brusco, pero de ahí a ¡que no hagan esto!, es distinto.” (E-2-4)

Los estilos docentes arbitrarios limitan las buenas relaciones y vínculos afectivos que se establecen con los niños y las niñas. En caso contrario cuando el estilo del docente es de establecer confianza, buen trato, cordialidad y respeto se crean relaciones solidarias que influyen en el desarrollo personal, la autonomía, socialización y autoestima.

3.4 Entre la promoción de la autonomía y la limitación de las oportunidades para aprender.

El tipo de práctica, las actividades y estrategias que se desarrollan, el clima que se establece, las facilidades que tienen los niños y niñas para participar de manera autónoma, genera diferentes oportunidades, posibilitando o limitando los aprendizajes y el desarrollo de los niños y niñas.

En la Institución 1, la práctica educativa que adoptan las asistentes educativas es heterónoma con ausencia de autonomía en los niños y niñas, ya que son los agentes educativos quienes deciden que materiales proporcionar a los niños y

niñas, así como también el momento de utilizarlos. En las entrevistas realizadas las informantes comentan que los materiales son utilizados solo para jugar y entretener sin ver las oportunidades formativas que a través de la interacción con los materiales educativos puede producir en el aprendizaje y el desarrollo infantil.

Cuando se les pregunta: ¿Y los materiales donde están, donde se encuentran? Refieren que se encuentran en la sala y que los pueden tomar siempre y cuando ellas se los proporcionen:

“Por ejemplo, si lo pueden tomar. En la mañana cuando llegan, nosotros les damos el material a ellos y por ejemplo, ya a la hora de recogerlos, ellos nos ayudan a recogerlos porque les hemos enseñado que deben acomodarlos en el lugar que va, y por ejemplo pues si agarran pelotas pues al rato les damos cubos, pero si están en un lugar donde ellos lo pueden tomar. Pero, no lo toman digamos así, sino cuando les decimos es cuando lo agarran, por ejemplo las pelotas que están en la alberca de pelotas, pues se las damos, o sea que si hay como un horario, pero, como le diré, hay un horario y dentro de eso, digamos que no lo llegan a agarrar, si no les decimos nosotros no lo agarran, por ejemplo cuando les damos el piano, pues con los pianitos pueden durar, no sé 10 min, más tiempo no duran porque ya los empiezan a jalar, ya no les llama la atención, pero sí juegan con ellos.”

Las imágenes 8, 9 y 10 muestran situaciones limitadas que las asistentes educativas y la educadora ofrecen a los niños y niñas para interactuar con los materiales y con sus pares, refleja cómo es el acomodo de dichos materiales, así como el aprovechamiento que las asistentes educativas destinan al mismo.



Imagen 8.- niños y niñas dejando el material de plástico en la charola cuando se les indica



Imagen 9.- aula con limitado material al alcance de los niños.



Imagen 10.- momento de hidratación; aula sin ambiente adecuado ni preparado

Una de las informantes de las entrevistas comentó lo siguiente, refiriéndose a las oportunidades que tienen los niños en el aula para aprender y desarrollarse. La pregunta se realizó debido a que en los días de observación que se realizaron en el

aula, este espacio o escenario siempre se encontró igual y en la misma posición los materiales:

Al preguntarle ¿y tu área que tienes de psicomotricidad, la usan los niños? Ella responde que sí, que a veces es diario y que no se tiene un horario, *“pues es que no, o sea, no hay un horario como tal. No, porque en un rato los ponemos hacer una cosa, al rato otra, pero no todos los días es específico a las 10 de la mañana, no. Depende como vayamos viendo.”* La respuesta de la asistente educativa rinde cuenta de que ese espacio únicamente es utilizado cuando deciden los adultos que los niños y niñas lo utilicen limitando las posibilidades de desplazamiento, movimiento, y desarrollo de su psicomotricidad. En este caso las oportunidades de usarlo de manera libre donde puedan tomar decisiones para el uso de este escenario educativo se ve limitado. No logrando los adultos identificar el beneficio que ofrece para el desarrollo Infantil, para la individualidad y autonomía, para la socialización entre otros varios aprendizajes.

En la *imagen 11*, se puede observar el área de psicomotricidad de la institución 1 y las oportunidades limitadas que tienen los niños y niñas en ella. Se observa interacción con los niños y niñas por parte de una asistente educativa quien toma un guiñol al sentirse observada.



Imagen 11.- Niños escuchando un canto y observando un guiñol

En ese momento se registra la siguiente observación:

Registro de observación O-1-1

11:07 Institución 1: Una asistente educativa toma un guiñol de pato y se sienta en el piso con los niños y niñas, y canta varias canciones una

seguida de la otra: “bravo, bravo, bravo, bravísimo bravo, bravo, bravo, bravo lo hiciste muy bien”, “5 patitos muy formaditos cha la la la...”

Bravo, bravo, bravo, bravísimo bravo, bravo, bravo, bravo lo hiciste muy bien. (Se repite el mismo canto)

Algunos niños caminan por el espacio del salón, de un lado al otro. El salón es un espacio abierto y cuenta con pocos materiales didácticos y no hay escenarios de aprendizaje.

La otra asistente educativa trata de acercar a los niños y niñas a donde se encuentran cantando con el guiñol y después se sienta también. Y siguen cantando...”baila moreno baila... El tono de voz de la asistente educativa es fuerte.

Repiten: Bravo, bravo, bravo...Y continúan cantando “arriba Juan ya canto el gallito...”

Asistente.1: ¡Elías ya te despertaste es hora de tomar agua. Agua, agua, agua!

Asistente 1: ¿Quieres tomar agua patito?, besito a los niños, ¿Te gusta Elías?

Asistente 1: Patito, besos....

En la *imagen 11* se pueden apreciar un espacio limpio y seguro, donde los niños y niñas se encuentran atendidos, pero las oportunidades para interactuar con los materiales didácticos, descubrir los niños y niñas de lo que son capaces de hacer en un espacio preparado para el desarrollo de su psicomotricidad, autonomía y socialización se ven limitados, dichas oportunidades dependen aquí de las asistentes educativas y de la educadora ya que son ellas las que limitan o facilitan esas oportunidades que pueden y deben tener los niños para el desarrollo propicio. La imagen refleja la posición apilada de los materiales del escenario de psicomotricidad donde los niños y niñas se encuentran limitados a su uso.

En las *imágenes 12 y 13* se observa el contraste con otro espacio educativo encontramos diferencias significativas en relación al uso del escenario de psicomotricidad o gimnasio. Las observaciones del presente trabajo de investigación, muestran las oportunidades que se ofrecen a diario los agentes educativos a los niños y niñas para interactuar con los materiales, con los pares y con los adultos:



Imagen 12.- gimnasio de lactantes con diversos elementos de interacción



Imagen 13.- niños y niñas interactuando, explorando, descubriendo.

Registro de observación O-2-1:

10:35 Todos los niños y niñas se encuentran en el gimnasio, las A.E. 1 Y 2, les invitan a tomar los materiales, la Puericultista se sienta con una pequeña que llora y demanda atención, platica con ellos les pregunta si les gustan las pelotas.

10: 40 Los niños continúan en movimiento dentro del gimnasio con las asistente educativa y la Puericultista invita a los niños a manipular diferentes materiales. Interactúan entre ellos cuando seleccionan el mismo material.

La asistente educativa 2, platica con un niño que se encuentra dentro de la alberca de pelotas y con otro que está cerca de ahí.

La Puericultista y la asistente educativa 1, platican con los niños. Todas hablan con los niños e invitan a jugar y manipular los materiales que se encuentran a su alcance (imágenes 14 y 15).



Imagen 14.- niños y niñas utilizando los elementos de interacción.



Imagen 15.- niños y niñas manipulando, descubriendo.

Mientras que en la Institución 1 los niños y niñas se encuentran limitados en las oportunidades de explorar, investigar, manipular, en la Institución 2 los niños y las niñas tienen oportunidades distintas para aprender y desarrollarse en un ambiente preparado e interesante para su edad de los niños y niñas lactantes C. En las imágenes anteriores se puede observar la posición de los adultos que utilizan para acercarse y colocarse a la altura de los niños, las relaciones que se establecen y las oportunidades de interacción.

En la entrevista hecha a la Puericultista de la Institución 2, ella comenta sobre las oportunidades que ofrece a los niños y niñas diariamente para interactuar, así

como el compromiso que siente desde su participación directa con ellos. Deja ver que el interés que tiene hacia los niños y niñas es de brindar oportunidades para aprender y desarrollarse en un ambiente seguro e interesante para los niños y niñas y no solo una atención rutinaria establecida por horarios.

Se le pregunta a la informante ¿De lo que planeas hacer en el día, de tus actividades, qué les gusta a los niños hacer?

“Estar en movimiento, ahorita esta etapa, decimos vamos al gimnasio y abres la puerta y bueno, ellos felices de ir al gimnasio, abres la puerta del gimnasio y felices de regresar a su salón, todo el tiempo estar en movimiento y ahorita con los pequeños que ya lograron la caminata en la semana. Implementé los días de bajar al jardín, entonces, dos compañeras se quedan con los que no lo logran y dos bajamos con los otros, y bueno hay mayor control porque se divide al grupo, y les encantó, el primer día; yo los noté con sus caritas como de sorpresa, pero al segundo día, vamos al jardín, no pues ya saben para donde, felices de ir al jardín.” (E-2-4)

El descubrir, explorar, permitir el movimiento libre en espacios amplios son de las acciones que los niños y niñas disfrutan, por lo que continuo preguntando: ¿Cómo organizas al grupo de los niños, que criterios utilizas para esa organización del grupo con las asistentes educativas? *“Observo habilidades con los niños y por ejemplo los chicos que aún no caminan bueno se quedan con ellas haciendo otro tipo de actividades, seguimos haciendo ejercitación o trabajando en la barra con la pelota, otras actividades y dependiendo de las actividades es como organizamos al grupo, para darles la atención adecuada en las divisiones.” (E-2-4).* En este sentido se refleja la organización de las actividades y oportunidades que ofrece en variedad y formas atractivas para los niños y niñas, tomando en cuenta las particularidades en su desarrollo infantil. Dichas oportunidades las considera y planea la Puericultista de lo que ella observa, reconociendo e identificando las capacidades de sus niños,

toma en cuenta sus necesidades de atención e involucra a las asistentes educativas en el trabajo coordinado atendiendo particularidades de los menores.

La entrevista realizada a otra informante de la Institución 2, comenta lo siguiente sobre las oportunidades que la Puericultista ofrece a los niños y niñas para interactuar:

Entrevista E-2-5

Y a los niños y niñas ¿cuál ha sido la estrategia o las actividades que más les han gustado, con qué tipo de material por ejemplo, la arena es uno? *“Cuando los lleva al gimnasio, que toman decisiones de agarrar, que yo me subo aquí, tienen sus propios logros, por ejemplo esta última experiencia cuando los sacaron a caminar los que ya caminan y los sacaron al jardín a bajar la rampa, la sensación de ir viendo, explorando, fue muy bonito para ellos.” (E-2-5) ¿Ellos toman decisiones a pesar de que son tan pequeños? “Si claro que sí.” (E-2-5).* La Puericultista promueve la independencia de los niños y las niñas al permitirles la toma de decisiones y vivir las experiencias.

La charla continúa con la pregunta de que si es segura esa área de gimnasio para bebés, por lo que comenta: *“Claro” (E-2-5) ¿Por qué? “el material que hay ahí es muy práctico para ellos, si se llegan a caer no pasa nada porque abajo hay un tapete de foamy que los protege, y que obviamente si caen, se asustan pero no hay algo que les lastime, nada más es el susto de la sensación de que me caí, pero no hay de que me lastime o algo; ahí donde pueden meterse a una alberca de pelotas, las rampitas que son como curvitas y les gusta estar ahí jugando, hay como rampitas que les gusta para soltarse a caminar y como que se avientan; es parte de la seguridad que les da, el área está muy segura, a mí me gusta mucho.” (E-2-5)* Deja ver en el comentario que eligen materiales seguros, variados, que permita a los niños y niñas trepar, rodar, explorar y decidir.

¿Qué otra actividad realizan dentro del gimnasio con los niños y niñas?

“Los metemos en una alberca con agua, templadita que les encanta desde lactantes A, los que son muy pequeñitos se meten con todo y silla, se le pone el cinturón y la sabanita para que no se anden resbalando. Y les encanta” (E-2-5)

En la Institución 1 se pudo observar que no ofrecen esta oportunidad y seguridad en su escenario de psicomotricidad o gimnasio.

Mientras que en la Institución 1, lo fundamental es la rutina con actividades de cuidado e higiene, en la Institución 2, las actividades se diversifican, ofreciendo una variedad de oportunidades que a los niños y niñas enriquecen. Como por ejemplo el gimnasio es utilizado no solo para la psicomotricidad sino también para la recreación acuática o experiencias dentro del agua.

En las observaciones realizadas en este grupo de la Institución 2, las oportunidades que las asistentes educativas y la Puericultista ofrecen a los niños y niñas son diversas y variadas, en las siguientes imágenes y registros se refleja la participación de los niños, niñas y de los agentes educativos así como las relaciones que establecen, derivado de la variedad de oportunidades para aprender, desarrollarse e interactuar:

Registro O-2-2

10:45 am. Vamos al pasillo a jugar con burbujas de jabón, vámonos, vénganse chicos, vamos afuera con las burbujas de jabón.

Después de invitar a que los niños y niñas se trasladen al área abierta ellos y ellas siguen en todo momento a la Puericultistas.

11:35 Se incorpora una asistente educativa a la sala, y lleva de la mano a un niño para acercarlo a jugar con las burbujas. Los niños se ríen, otro se carcajea con las burbujas.

11:40 Continúan tratando de atrapar a las burbujas. La asistente educativa carga a un niño y le dice: "Diego Ven, vamos a atrapar burbujas y lo carga para atrapar con él las burbujas."

Después baja a Diego y carga a otro niño y cargándolos juega con ellos les lleva las manitas a que atrapen las burbujas.

"Ya se fueron las burbujas, heeeeeeee bravo"

"¡Vale! atrapa las que quedan." Y entre la asistente educativa y la Puericultista les piden a los niños aplaudir ya que el juego de burbujas terminó. (O-2-2)



Imagen 16.- niños y niñas observando atentamente.



Imagen 17.- niños y niñas concentrados en las burbujas de jabón.

El uso de las áreas abiertas o áreas comunes son aprovechadas de manera distinta en ambas Instituciones, mientras en la Institución 1 se limitan a estar dentro del aula la mayor parte del tiempo, en la Institución 2 los niños y niñas se encuentran utilizando los espacios comunes a diferente hora del día diariamente. Con ello permitiendo la oportunidad de explorar y conocer otros espacios distintos al aula. Cabe aclarar que ambas instituciones tienen la misma posibilidad de ofrecer a los niños y niñas las diferentes áreas comunes como el patio, pasillos, jardines, entre

otros con los que la infraestructura de estas instituciones se privilegia. Esto es decisión de los agentes educativos encargados del trabajo de educación y cuidado hacia los niños y niñas.

Es importante que las maestras tengan una actitud proactiva, ellas cuentan con una figura como la educadora o puericultista, quienes diseñan las actividades con base en las capacidades o necesidades de los niños y niñas. Por lo que pueden decidir qué actividades o estrategias implementar u ofrecer a los niños y niñas.

No hay que olvidar que la institución 1 cuenta con un programa distinto a la Institución 2, donde la gran diferencia está en las prácticas educativas y de cuidado que ofrecen de acuerdo a las finalidades de la institución. Como por ejemplo, mientras la Institución 1 cuenta con manuales de procedimiento para que las asistentes educativas realicen las técnicas o procedimientos de cuidado e higiene de los niños niñas, en la institución 2 se ocupa de eficientar los procesos de aprendizaje a través de la interacción en ambientes y climas de confianza, donde la educación y el cuidado son importantes para el desarrollo.

En conclusión el tipo de actividades y su orientación en una estrategia, genera diferentes oportunidades, posibilitando la interacción de los aprendizajes en los niños y niñas, pero también el interés de los adultos en generar las oportunidades de manera diversificada.

3.5 El enfoque educativo en la práctica, a partir de los procesos de planeación y desarrollo de actividades y estrategias.

En las observaciones realizadas y en las entrevistas se identifican diversas estrategias que les permite llevar a cabo la tarea o la finalidad que persiguen con niños y niñas de edades de 1 año a 1.8 meses aproximadamente. En este sentido aunque en cada institución se reflejan similitudes de estrategias como los cantos y juegos, encontramos que la diferencia radica en los estilos y formas de llevarlas a

cabo, en la intencionalidad educativa que le dan y en la participación de los niños y niñas.

Veamos que en las entrevistas, los informantes narran sobre ¿cuáles son esos estilos que adoptan en cada Institución?, ¿cuáles son las similitudes en estrategias y actividades desarrolladas con los niños y niñas y que las diferencian? Y ¿Cuáles son las estrategias más comunes?

En las entrevistas las asistentes educativas de la institución 1, refieren que el programa y la planeación, no les es útil ya que para ellas las actividades de alimentación, higiene y entretenimiento son lo que necesitan los niños y niñas, mientras que la atención al desarrollo infantil y al aprendizaje se atiende como una opción secundaria. Las informantes mencionan en relación del trabajo planeado por la educadora y comparten la información sobre las actividades y estrategias que improvisan según se presente el momento con los niños y niñas, ya que plantean que no siguen un plan de trabajo por no ser útil o práctico:

“No es que no se trabaje ese programa, a nosotras nos funciona de otra manera, participando con ellos”. (E-1-5)

Al observar y conocer el plan de la institución 1 se describen actividades a desarrollar y formas de organizar al grupo, sin embargo carece de desarrollo de las capacidades e intereses de los niños y niñas y de actividades donde experimenten y desarrollen vivencias. No obstante las asistentes educativas están conscientes de la participación directa con ellos en las actividades diarias. Esta participación de la que ellas mencionan es su estrategia principal, que con una serie de actividades como el canto, los juegos y el movimiento interactúan de manera directa adultos y niños.

El siguiente guion narra lo que las informantes de la instituciones 1 mencionan al respecto sobre el plan de trabajo, de sus actividades y la funcionalidad que para ellas tiene.

“Nosotros tenemos un programa establecido pero a nosotras no nos funciona, a lo mejor si entra la educadora a hacer las actividades, lo podemos hacer, porque estamos a expensas de que ella nos vaya dirigiendo, pero si ella teniendo tantos grupos no va a visitarnos pues nosotros improvisamos y traigo mi pato con títeres y traigo la canción y somos como payasitos porque vamos haciendo movimientos y utilizamos mucho la mímica” (E-1-5)

Tú mencionabas el programa educativo, ¿ustedes no lo llevan a cabo?

“¿He?... cuando la educadora entra, se hace el programa en ese momento, ¿qué es lo que nosotros llevamos?, pues la rutina, es de darles de comer, dormir, cambiarlo, eso es rutinario, eso no se puede saltar porque si se salta el cambio de pañal el niño se rozaría, pues si nos saltamos la hora de comer, que pasaría, pues el niño no se alimentaría y estaría llorando, eso está rutinario ¿pero los programas?, si, a veces, cuando no llega la educadora porque tiene que ir a otro grupo, los tenemos que entretener ahí y enseñarles, porque por ejemplo usted lo ha visto, pues se les pone música para mover ahí que la cabecita, los hombros, la cadera, son canciones y juegos de enseñanza para ellos, que le puedo decir, hay gente que por ejemplo, yo termine la prepa, tengo dos años de especialización, mi compañera también dos años, hay gente preparada, algunas no” (E-1-5)

La informante da a conocer que la participación de las asistentes educativas se encuentra centrada en el cuidado hacia los niños y niñas en las actividades de la jornada tal como lo señala su función, sin embargo, se limitan en esa participación e involucran estrategias de trabajo como los cantos y actividades de higiene personal sin considerar lo que se encuentra planeado para el grupo ya que argumentan que si la educadora no se encuentra ellas no asumen esa tarea.

En las entrevistas las informantes de la escuela 2 comentan sobre el trabajo planeado por la Puericultista, el cual les permite organizar las actividades, adoptar estilos y estrategias distintas, las cuales refieren ser funcionales, sencillas y prácticas, al mismo tiempo atiende al desarrollo de capacidades de los niños y las niñas que atienden.

¿Tú planeas tus actividades en el día? *“Si, Si se planea todo, desde la llegada, desde la llegada saludan a sus compañeros que ya están, o los que ya están, den la bienvenida a los que van llegando, que el tiempo que pasen aquí la pasen padre, la pasen felices, interactúen con su compañeros, con nosotras, todo el tiempo estar en contacto con ellos.” (E-2-4)*

¿Que aprenden?, *“Aprenden a socializar, a imitar, el lenguaje, imitan lo que tú dices como lo haces, una mamá me decía: ustedes dicen estas palabras, porque la mamá es de otro país. “Antonia”, dice la mamá, eso lo aprendió de ustedes porque en la casa no lo decimos, eso lo escucha aquí y todo ese tipo de cosas.” (E-2-4)*

¿Cómo aprende un lactante?, *“Aprende a través de la socialización, observa, observa el entorno, al contacto a través de sus cinco sentidos, de percibir, de sentir, de oler, de todas sus sensopercepciones integra su aprendizaje. De Todo lo que le está rodeando en ese momento.” (E-2-4)*

¿Ustedes tienen actividades planeadas?

“Sí. La titular tiene un plan de trabajo que por ejemplo ahorita nos pone cada semana, nosotros como asistentes lo que hacemos es leerlo, ella nos dice, aquí está el plan de trabajo y ya es decisión de cada persona saber cuál es la rutina y que se va a hacer y que no se va hacer, y ahí te dice el día, que se va a hacer por lo regular ahorita estamos trabajando dos semanas con el mismo plan de trabajo se lo repite un poco para reforzar un poco en esas situaciones y ahorita tocando lo del plan de trabajo, nos toca algo aquí bien curioso, que una pequeña haz de cuenta

que les dieron cereal con pintura vegetal roja y otro pequeño empezó a golpear el cereal obviamente que salpico no?, y como hay varios pues les quedaron puntitos rojos y ya a la hora que los bajamos para que anden caminando, y ella no se había dado cuenta que tenía puntitos rojos en la cara y de repente se ve en la barra que tenemos ahí un espejo grande, se ve, ¡haaaaaa! Y se ve que tiene unas cosita ahí y le hace así uuuuuuuuh como que quiere llorar como que es algo grave, algo sorprendente para mí, ver esa reacción, porque ver que algo de su cuerpo es diferente, y está notando que eso no estaba ahí y no sabe si es bueno o malo pero que para ella es una angustia entonces va y me hace así, que vea que tiene algo aquí, yo ya había visto que ella estaba notando esa diferencia pero deje que fuera hacia mí y le dije “hay mi amor no pasa nada” agarré un klínex y le limpié, fue como cuándo uno tiene un problema y suspiras así, como una gran tranquilidad le hace afffff, no pues sí, fue como una tranquilidad y fue fantástico no? y eso es lo que te ayuda en los planes de trabajo, el ver, el manejar, el poderlos apoyar el que están creciendo en todos los aspectos y que se dan cuenta de todo eso y si o sea, yo me he acoplado mucho con Ever en esa cuestión, que no nos pone el trabajo es muy claro, muy abierto, y trabajamos y nos resulta mucho.” (E-2-5)

El papel de la planeación juega un papel diferente en cada una de las Instituciones y la concepción de aprendizaje se refleja en las tradiciones docentes. También tiene que ver con una concepción distinta sobre el tipo de actividades formativas y asistenciales que realizan en lo cotidiano.

En la Educación Inicial se debaten dos modelos diferentes para la atención de los niños y niñas en etapas tempranas. Tal es el caso de las dos Instituciones que se presentan en este apartado, las cuales hacen evidente las actividades y estrategias que realizan con los niños y niñas en edades de 45 días de nacidos hasta los 2 años 11 meses de edad. Cada Institución maneja un modelo o programa distinto, cada uno con sus propósitos definidos para el fin que persiguen. (Tabla 3)

Tabla 3.- Modelos diferentes para la atención

INSTITUCIÓN 1	INSTITUCIÓN 2
<p>Utiliza un modelo educativo que ha sido modificado o adaptado del Programa de Educación Inicial del año del 92.</p> <p>Su enfoque es la interacción, basado en necesidades e intereses de los niños y niñas.</p> <p>Se apoya en la teoría conductual para la formación de hábitos y en la teoría constructivista.</p>	<p>Utiliza el Modelo de Atención con Enfoque Integral del 2013. (MAEI, SEP)</p> <p>Se sustenta en el enfoque de derechos y considera el Aprendizaje y el desarrollo desde los aspectos de neurociencias, estudio de contextos y vínculos e interacciones.</p>

En este apartado se describen las estrategias y actividades que desarrollan las asistentes educativas, puericultista y/o educadora en el trabajo con niños y niñas de un grupo de lactantes C, con edades de un año a un año seis meses. En las dos instituciones analizadas, se puede observar diferentes tipos de actividades, así como estilos de actuación en la aplicación de los modelos y procedimientos de trabajo.

En la planeación de las actividades se puede observar que la escuela 1, esta responde a favorecer **necesidades educativas** y de ellas se derivan actividades en las cuales se puede observar que son de menor interés para los niños y niñas. Dichas actividades se observan limitadas para potenciar el Desarrollo Infantil y el aprendizaje. Las necesidades educativas que trabajan surgen del criterio de la docente quien a través de una observación, diagnostica y jerarquiza las necesidades educativas e intereses de los niños y niñas del grupo. La estructura curricular que considera es la del Programa de Educación Inicial del 92. Dicho programa ha sido modificado o adaptado en un manual operativo que responde a esta Institución de cuidado infantil. Su enfoque del Programa de Educación Inicial es basado en Interacciones manifestadas por los niños y niñas a través de sus necesidades e intereses. Dichas necesidades educativas deben responder a socializar, al movimiento, a la exploración, a las sensopercepciones, entre otras.

Sin embargo, en la planeación de la institución 1 podemos observar que las actividades son acciones dirigidas al adulto, como si fuera un manual de procedimientos y no un programa dirigido a las necesidades e intereses de los niños y niñas, por ejemplo: *“Agrúpalos y llévalos a una actividad de música.”* Pero *¿Cuál es la acción que desarrollaran los niños? Se pierde de vista “la acción”* que los niños y niñas desarrollaran y aprenderán respetando ritmos y estilos de aprendizaje. Por ejemplo en vez de anotar: *“Agrúpalos y llévalos a una actividad de música”* tendría que decir: *“Realicen diferentes movimientos siguiendo el ritmo de la música”*.

¿Quiénes lo van a realizar?, pues los niños y las niñas. La diferencia está en dirigir las actividades a los niños y niñas o dirigirlas a los adultos.

Veamos el siguiente ejemplo de un plan elaborado por la institución 1 y la institución 2, para poder explicar la diferencia. La institución 1 la dirige y redacta en función de lo que el adulto desarrollara y la Institución 2 la dirige señalando la intencionalidad de lo que desarrollaran los niños y las niñas (*tabla 4*).

Tabla 4.- Plan de trabajo

INSTITUCION 1 Plan dirigido <u>al adulto</u>	INSTITUCION 2 Plan dirigido <u>a los niños y niñas</u>
<p>“<u>Agrúpalos</u> y <u>lleva a cabo</u> una actividad de.....”</p> <p>La intención educativa para los niños y las niñas se pierde, porque solo se menciona la organización que los adultos realizaran. Como si fuera un procedimiento a realizar con un objeto de cuidado.</p> <p>Aquí lo importante es señalar en un plan, <u>lo que realizan los adultos</u>.</p>	<p>“<u>Realicen</u> diferentes movimientos siguiendo el ritmo de la música”.</p> <p>La intención educativa se centra en las acciones que los niños y niñas llevaran a cabo. ¿Quiénes realizan movimientos en una actividad de cantos y juegos?: Los niños y niñas.</p> <p>Aquí lo importante es señalar en el plan, <u>lo que realizan los niños y las niñas</u>.</p>

Plan de trabajo dirigido a adultos en la institución 1 y a los niños y niñas en la institución 2.

En el CENDI 2 se planean Actividades que responde al desarrollo de capacidades de los niños y niñas, dichas actividades cuentan con un marco mayor de posibilidades educativas y formativas.

El Modelo educativo que se trabajan en la Institución 2 es el Modelo de Atención con Enfoque Integral sus siglas MAEI. El cual prioriza las capacidades que poseen los niños y niñas desde que nacen, las reconoce e identifica. Estas capacidades se identifican en los niños y niñas y con ellas se planean actividades que apoyen el desarrollo infantil visto de manera integral.

En este sentido definir “capacidad”, tiene varias respuestas, posee una gama de significados diferentes, que van desde una habilidad, la facultad de pensar, las potencialidades que tiene una persona para llevar a cabo diversas actividades o conductas hasta el conocimiento que posee para enfrentar ciertas experiencias. Las capacidades pueden ser de carácter general, por ejemplo: capacidad para comunicarse o muy específica: capacidad para caminar o capacidad para ensamblar unos cubos. Las capacidades conservan importantes elementos innatos, son en buena medida adquiridas o aprendidas. Las capacidades se deducen después de haber visto a una persona realizar ciertas actividades o presentar determinadas conductas (Howe, 1999).

En ambos espacios educativos se refleja el Modelo Educativo que utilizan, por ejemplo en la institución 1 trabajan un manual para adultos elaborado por la misma institución emanado del Programa de Educación Inicial del año del 92, mientras que en la Institución 2, trabajan directamente el Modelo de Atención con Enfoque Integral versión del año 2013. En consecuencia se reflejan intenciones educativas, enfoques, estrategias y actividades. Las técnicas que utilizan, la organización de los espacios y materiales son parte de la decisión de los agentes educativos en propiciar oportunidades diversas y variadas para el desarrollo y el aprendizaje.

Otra característica que se observa es la elaboración, presentación, participación de los niños y niñas en el aprendizaje, la identificación de los agentes

educativos del desarrollo Infantil, los procesos y estilos de aprendizaje en los niños y niñas.

El siguiente cuadro comparativo permite conocer las actividades planeadas por parte de cada institución, observando que en la Institución 1 utiliza necesidades educativas que no son identificadas como interés de los niños y niñas sino de los adultos. Es un grupo de edades de 1 año 6 meses de edad y sus intereses y necesidades educativas se encuentran en el movimiento, descubrimiento, curiosidad, manipulación de objetos para sentir y percibir, entre otras. Los niños y niñas de estas edades no están interesados en identificar el género, pues juegan entre niños y niñas sin distinción.

En la institución 2 planean y desarrollan actividades identificando capacidades de los niños y niñas, mismas que corresponden a sus intereses. A continuación se analiza una de las actividades planeadas en un grupo de lactantes "C" de edades de 1 año 6 meses a 1 año 8 meses que corresponde a cada institución (*tabla 4*).

Tabla 5.- Plan de actividades

Institución 1	Institución 2
<p>Día viernes:</p> <p><u>Necesidad educativa:</u> Incorporar concepto de género.</p> <p>Agrúpalos por niños y niñas. Lleva a cabo una actividad de cantos y juegos donde conozcan e identifiquen su género. (Póngales láminas de niño y niña).</p>	<p>Día viernes:</p> <p><u>Propósito:</u> Favorecer el movimiento corporal de los pequeños.</p> <p><u>Capacidades</u> a desarrollar: Experimenta el movimiento libre y el desplazamiento.</p> <p>Los pequeños estarán en el escenario de psicomotricidad donde podrán experimentar libremente con los objetos y el espacio.</p> <p>Se balancean con ayuda de las maestras sobre una de las pelotas de playa en diferentes posiciones, al término continúe favoreciendo sus habilidades motoras al ser colocado en la barra para caminata.</p>

Como ya había mencionado, la Institución 1 cuenta con un Modelo Educativo que responde a necesidades educativas de atención y cuidado. Lo que llama la atención, es que al revisar el programa adaptado que maneja la institución, no se identifica dentro de los contenidos curriculares que incorporen el concepto de género. El programa hace referencia dentro de la estructura curricular el tema de socialización y el contenido de sexualidad y con dos ejes a trabajar. El primero, dice: *“expresa la función específica de la figura femenina y masculina”*, o el eje segundo que dice: *“distinguir las características externas de cada sexo”*. Sin embargo, para la edad e intereses o necesidades de los niños o niñas esto no es una necesidad que emane de ellos.

Los niños y niñas de edad 1 año a 1 año y 6 meses, aprenden a través de las experiencias, de lo que tocan, manipulan, les significa lo real, lo tangible, lo explorable, lo que pueda sentir e investigar, en cambio las láminas de niño-niña limitan la experiencia y lo significativo para poder comprender el concepto de género.

En la Institución 2 se observan actividades adecuadas al desarrollo infantil, significativas y que implican movimiento, desplazamiento, exploración, investigación y experiencia propia vividos en un escenario o entorno preparado para ello. El programa responde al desarrollo de capacidades y la puericultista, al planear reconoce lo que los niños y niñas pueden y saben hacer. El propósito planteado enuncia la intencionalidad que persigue, y las capacidades reflejan lo que se quiere potenciar y ofrecer a los niños y niñas.

En la *imagen 18* podemos ver el plan de trabajo de la Institución 1, el cual se transcribe mas adelante con toda la información para poder leer el contenido, sin embargo considero que es importante dar a conocer el documento original como se presenta al grupo.



Imagen 18.- plan de trabajo de la institución 1

Llama la atención las actividades que planea la educadora, mencionando favorecer la socialización, la identificación de género y construir su autoimagen como necesidades educativas de los niños y niñas de ese grupo. Siendo que las necesidades educativas son las que los niños y niñas requieren para su desarrollo y aprendizaje pero surgen del interés de los mismos niños y niñas, lo que ahí se observa es que no corresponde a dichas necesidades por lo que se deja ver la improvisación de actividades en la jornada.

El grupo de Lactantes "C" cuenta con niños y niñas que tienen 1 año a 1 año y 6 meses de edad aproximadamente. Es un grupo de edades heterogéneas e intereses comunes como desplazarse, moverse, investigar un objeto detenidamente, subir, bajar, utilizar su cuerpo, esconderse en lugares pequeños, les interesa los sonidos, la música, los juguetes, el juego con los adultos y los niños y niñas entre otras cosas.

En el siguiente cuadro se transcribe la información textual del plan de trabajo de la institución 1, elaborado por la educadora que se encuentra a cargo de varios grupos en esta institución, su labor está centrada a planear las actividades de acuerdo al desarrollo infantil, realizarlas y evaluarlas. (Tabla 6)

Tabla 6.- Plan de actividades de la Institución 1

Grupo Lactantes C		
Tema: Socialización.	Contenido: Sexualidad	Eje: hombres y mujeres.

Necesidades educativas	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
Incorporación del concepto de género.	Ofréceles a los peques muñecos, muñecas. Póngales nombre a los muñecos ya sea femenino o masculino.	También puedes decirles retirando a cada uno de ellos. Tú eres niña y te llamas Irene, tú eres niño y te llamas....,	Realiza un trenecito de niñas y otro de niños. Agrúpalos de niños y niñas para que identifiquen su género.	Jugar deteniendo a cada uno de ellos, diciendo su nombre tu eres niño y te llamas Omar tu eres niña y te llamas Renata.	Agrúpalos por niños y niñas. Identifiquen en una lámina su género de acuerdo a los objetos.

Construir su autoimagen	Jueguen con los muñecos: este es un niño y se llama Omar.				Lleva a cabo unas actividades de cantos y juegos.
Propiciar la socialización.	Cuéntales un cuento con títeres, sobre los géneros y después déjelos que jueguen con los títeres libremente.	Proporcionales las figuras de rompecabezas de femenino y masculino, para que jueguen libremente.	Lleva a las niñas al asoleadero para que jueguen libremente.	Lleva a los niños al asoleadero para que jueguen libremente.	Proporcionales rompecabezas de masculino y femenino, para que jueguen libremente.

Plan de trabajo elaborado por la educadora responsable de la sala de Lactantes, de la Institución 1, apoyada del Programa de Educación Inicial 1992.

En las imágenes 19 y 20 se puede observar el plan de trabajo que presenta la puericultista al grupo de lactantes "C", de la Institución 2, más adelante se transcribe la información. Es importante conocer la presentación del documento original al grupo:

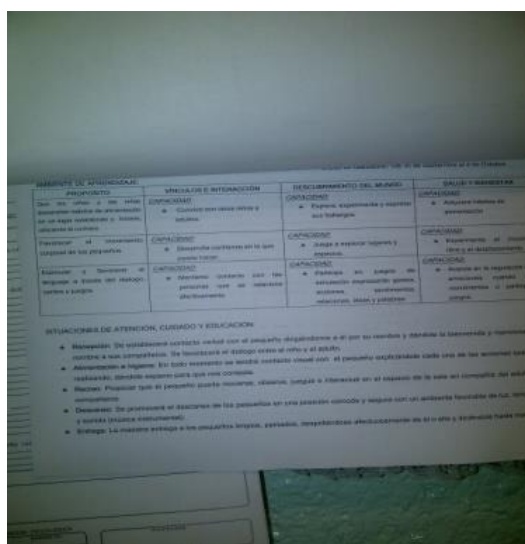


Imagen 19.- plan de trabajo lactantes C (vista 1).

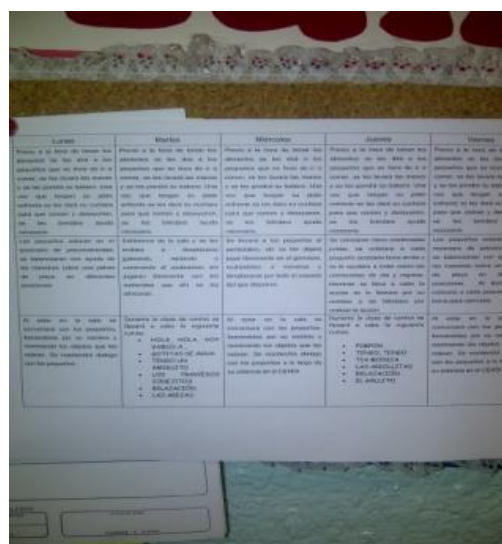


Imagen 20.-plan de trabajo lactantes C (vista 2).

La puericultista tiene una carrera profesional técnico, atiende y reconoce las capacidades de los niños y niñas, cuentan con un propósito educativo o finalidad, favorece el desarrollo de habilidades y destrezas, hábitos, lenguaje y el movimiento. A continuación se muestra la transcripción del plan de trabajo, de la Institución 2

Tabla 7.- Plan de trabajo Institución 2

Grupo Lactantes C		Periodo del 7 al 11 de Octubre del 2013	
Propósito	vínculos e interacciones	Descubrimiento del mundo	Salud y bienestar
Qué los niños y las niñas desarrollen hábitos de alimentación, en un lugar establecido y horario, utilizando la cuchara.	<u>CAPACIDAD:</u> Convive con otros niños y adultos.	<u>CAPACIDAD:</u> Explora, experimenta y expresa sus hallazgos.	<u>CAPACIDAD:</u> Adquiere hábitos de alimentación.
Favorecer el movimiento corporal de los pequeños.	<u>CAPACIDAD:</u> Desarrolla confianza en lo que puede hacer.	<u>CAPACIDAD:</u> Juega a explorar lugares y espacios	<u>CAPACIDAD:</u> Experimenta el movimiento libre y el desplazamiento.
Estimular y favorecer el lenguaje a través del dialogo, cantos y juegos.	<u>CAPACIDAD:</u> Mantiene contacto con las personas que se relaciona afectivamente.	<u>CAPACIDAD:</u> Participa en juegos de simulación expresando gestos, acciones, sentimientos, ideas y palabras.	<u>CAPACIDAD:</u> Avanza en la regulación de emociones cuando realiza movimientos o participa en juegos.

Plan de trabajo elaborado por la puericultista de la sala de Lactantes, de la Institución 2, apoyada del Modelo de Atención con enfoque Integral, SEP 2013

Situaciones de atención, cuidado y educación:

- ❖ **Recepción:** Se establecerá contacto visual con el pequeño dirigiéndonos a él por su nombre y dándole la bienvenida y mencionando el nombre de sus compañeros. Se favorecerá el dialogo entre el niño y el adulto.

- ❖ Alimentación e Higiene: En todo momento se tendrá contacto visual con el pequeño explicándole cada una de las acciones que se han realizado, dándole espacio para que nos conteste.
- ❖ Recreo: Propiciar que el pequeño pueda moverse, observe, juegue e interactúe en el espacio de la sala en compañía del adulto y compañeros.
- ❖ Descanso: Se promoverá el descanso de los pequeños en una posición cómoda y segura con un ambiente favorable de luz, temperatura y sonido. (música instrumental).
- ❖ Entrega: La maestra entrega a los pequeños a los pequeños limpios, peinados, despidiéndose afectuosamente, de él o ella y diciéndole hasta mañana.

Tabla 8.- Plan semanal Institución 2

LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
Previo a la hora de tomar los alimentos, se les dirá a los pequeños que es hora de ir a comer, se les lavarán las manos y se les pondrá su babero. Una vez que tengan su plato enfrente se les dará su cuchara, para que coman y desayunen, se les brindará la ayuda necesaria.	Previo a la hora de tomar los alimentos se les dirá a los pequeños que es hora de ir a comer, se les lavarán las manos y se les pondrá su babero. Una vez que tengan su plato enfrente se les dará su cuchara, para que coman y desayunen, se les brindará la ayuda necesaria.	Previo a la hora de tomar los alimentos se les dirá a los pequeños que es hora de ir a comer, se les lavarán las manos y se les pondrá su babero. Una vez que tengan su plato enfrente se les dará su cuchara, para que coman y desayunen, se les brindará la ayuda necesaria.	Previo a la hora de tomar los alimentos, se les dirá a los pequeños que es hora de ir a comer, se les lavarán las manos y se les pondrá su babero. Una vez que tengan su plato enfrente se les dará su cuchara, para que coman y desayunen, se les brindará la ayuda necesaria.	Previo a la hora de tomar los alimentos, se les dirá a los pequeños que es hora de ir a comer, se les lavarán las manos y se les pondrá su babero. Una vez que tengan su plato enfrente se les dará su cuchara, para que coman y desayunen, se les brindará la ayuda necesaria.
Los pequeños estarán en el	Saldremos de la sala y se les	Se llevará a los pequeños al	Se colocaran cinco colchonetas	Los pequeños estarán en el

escenario de psicomotricidad, se balancearán con ayuda de las maestras sobre una pelota de playa en diferentes posiciones.	invitará a desplazarse gateando, reptando o caminando al asoleadero, ahí jugaran libremente con los materiales que ahí se les ofrecen.	asoleadero, ahí se les dejará jugar libremente en el gimnasio, incitándoles a moverse y a desplazarse por todo el espacio del que disponen.	juntas, se colocará a cada pequeño acostado boca arriba y se les ayudará a rodar sobre la colchoneta de ida y regreso. Mientras se lleva a cabo la acción se le llamara por su nombre y se le felicitará por realizar la acción.	escenario de psicomotricidad, se balancearán con ayuda de las maestras sobre una pelota de playa en diferentes posiciones. Al término se colocara a cada pequeño en la barra de caminata.
Al estar en la sala se conversará con los pequeños, llamándoles por su nombre y nombrando los objetos que les rodean. Se mantendrá el dialogo con los pequeños.	Durante la clase de cantos se llevará a cabo la siguiente rutina: -Hola, hola, hoy vamos a..... -Gotitas de agua -Tengo un amiguito -Los traviosos conejitos. -Relajación	Al estar en la sala se conversará con los pequeños, llamándoles por su nombre y nombrando los objetos que les rodean. Se mantendrá dialogo con los pequeños a lo largo de su estancia en el CENDI.	Durante la clase de cantos se llevará a cabo la siguientes rutinas: - pimpón - Tengo, tengo - Tía Mónica - Las arduillitas - Relajación - El gallito	Al estar en la sala se conversará con los pequeños, llamándoles por su nombre y nombrando los objetos que les rodean. Se mantendrá dialogo con los pequeños a lo largo de su estancia en el CENDI.

Plan de trabajo elaborado por la Puericultista de la sala de Lactantes, de la Institución 2, apoyada del Modelo de Atención con enfoque Integral, SEP 2013

Tal como podemos ver ambas planeaciones (institución 1 y 2), poseen características distintas que reflejan, la personalidad, los estilos y formas de intervención del docente o responsable del grupo quien planea, así como se identifica la intencionalidad educativa que se persigue, independientemente del Programa o Manual que se trabaja.

Otro de los aspectos analizar es donde en ambas Instituciones 1 y 2, hablan de diversas estrategias importantes que les han resultado útiles en el trabajo con niños pequeños, las más usuales o comunes son: La participación directa con los

niños haciendo uso de cantos, juegos, música y movimiento, la imitación, la manipulación de materiales y las interacciones afectivas que se establecen en las relaciones diarias.

Al profundizar en el análisis entre ambas instituciones se encontró que existen similitudes en la selección de estrategias, como por ejemplo el uso de la música y el movimiento corporal. Ambas instituciones hacen uso de ellos, sin embargo la diferencia radica en que pueden ser utilizadas solo para entretenimiento mientras que para otras tienen un sentido formativo.

Observemos primero lo que dicen las informantes de la institución 1 al respecto de sus estrategias más comunes y que les han sido útiles con los niños:

“Yo sé que a esos niños les gusta la música y con la música puede uno dominar todo, creo yo.” (E-1-5)

“Pues se les pone música para mover ahí que la cabecita, los hombros, la cadera, son canciones y juegos de enseñanza para ellos”. (E-1-5)

“Pues a mí se me facilita ser un payasito, cantarles, movernos, utilizar todo mi cuerpo, expresión corporal, de la cara, y todo y ellos nos siguen, eso es lo que el niño le gusta y el niño imita; entonces con esas cosas es lo que se me facilita.” (E-1-5)

Otra de las informantes de la institución 1 comenta en relación de las estrategias que utiliza y los materiales con los que se apoya, sin embargo, en las observaciones no se detectó el uso de los materiales mencionados:

“Les damos material, hacemos una actividad como bailar, no sé, hay canciones que ejemplo, que donde está su cabeza, cositas así, o que los colores, o que la piñata, diferentes actividades”. (E-1-4)

“Bailar con ellos, jugar con ellos a veces hasta gatear con ellos, a veces que cerramos los ojos por ejemplo, que nos hacemos los dormidos, que

mas, pues cositas así que a ellos les agrada, por ejemplo pues vamos a hacernos los dormidos y ya, y ya luego cierran los ojos y después buuu, esas son las cosas que les agradan a ellos. Darles el material, enseñarles los colores, o leerles un cuento, digamos se los lee uno, o les enseña ¡mira aquí está la muñeca! aquí está el lobo, los pollitos cosas así.” (E-1-4)

“Nosotros ocupamos títeres, pelotas, juguetes de animalitos, cubos, este, pelotas ya dije, cubos, animalitos, ensamble, los cubos que tienen agujetas que para pegar, bueno tienen diferentes texturas.” (E-1-4)

Las actividades o acciones utilizadas como los cantos, los juegos, el movimiento y el uso de diversos materiales son básicamente las más comunes. Pues con los cantos logran una mayor organización de los niños así como el no perder de vista el cuidado de los mismos.

Con respecto a la institución 2, los informantes en la entrevista señalan las estrategias más comunes y las actividades que realizan:

¿Y dentro de la jornada de trabajo cuáles son las actividades más relevantes que te gusta realizar con los niños?

“Me gusta mucho observar que hacen cuando ellos están interactuando solos, que aunque aparentemente andan en su onda, pero eso me gusta mucho observar las caras los gestos, sus movimientos, que te imitan hacen lo que tú haces, eso me gusta mucho, esa parte así como ellos no se están sintiendo observados como en alguna otra actividad X en donde hay indicaciones o algo así, así como ese juego libre es el que me gusta“(E-2-4).

¿Y dentro de las estrategias que has implementado con el grupo, cuales son las que más te gustan?

“A mí me gusta mucho cantarles, cantarles estar cantándoles porque ellos mismos como que se acercan, no es de a ver vamos a cantar, no, yo empiezo acá a cantar y se acercan van imitando mis movimientos, por ejemplo les digo que canción quieren cantar, y ya me hacen así y señalan su brazo porque les gusta mucho la canción de la pulga entonces ya ellos solitos van pidiéndote y van mostrando que les agrada y que no les agrada.” (E-2-4)

¿Qué tipo de cantos son los que tú consideras que son los adecuados para tu grupo?

“Pues ahorita yo creo que canciones cortas de palabras claras, no cantos así digamos para un preescolar donde ya involucras una historia, aquí son cantos cortos y pues de lo que ellos pueden observar en la sala, de movimientos de hacer sonidos que ellos ahorita pueden hacer” (E-2-4).

Los cantos para ti son la estrategia principal o ¿cuáles son tus estrategias principales para que los niños y niñas aprendan?

“Yo creo que van de la mano socializar entre ellos, el canto, el dialogo, todo el tiempo estarles hablando, como que esas tres son mis estrategias principales.” (E-2-4)

Lo anterior señala las estrategias funcionales que ellas consideran importantes y que han utilizado con los niños pequeños, así mismo el uso de la observación como herramienta para atender los intereses de los niños y niñas del grupo. Hace mención sobre la importancia de la interacción a través de procesos de socialización. La interacción, además de estar estrechamente relacionada con la comunicación en entornos educativos, se vincula también a los procesos de socialización en general.

Los registros de observación reflejan que los cantos son utilizados con mayor frecuencia y de manera común en la jornada de trabajo, sin embargo existe una diferencia importante en la letra y el tono de voz de los adultos que cantan.

Por ejemplo en la Institución 1 se observa el siguiente canto: *“Somos el negrito y tenemos hambre, córtale la cola y hazte una coleta. Córtale las pompas y hazte una torta de jamón, córtale la trompa y hazte una chuleta.”*

Y en la Institución 2 utilizan el siguiente estilo de cantos cortos: *“vamos a jugar, vamos a bailar, vamos los niños a cantar”*

Otra aportación importante a analizar es que utilizan los cantos en la Institución 1 como estrategia principal de la jornada, mientras que en la Institución 2 utilizan el canto de manera intercalada con otras actividades que están planeadas.

Tabla 9.- Actividades de Intervención

O-1-1	O-2-1
<p>Cantan las asistentes educativas “el gallito alegre”</p> <p>“Dale, dale, dale, no pierdas el tino.....” (Sin piñata) solo cantan.</p> <p>Porra: A la bio a la bao a la bim bom ba,.....</p> <p>Y siguen cantando las asistentes educativas una de ellas mueve el guiñol y cantan: “los cocineros hacemos un puchero de lo mejor, me como la longaniza, le echo la culpa al gato, tan tan.</p> <p>Asistente educativa y el agua no llega.</p> <p>Y repiten; bravo, bravo, bravo bravísimo bravo.</p> <p>El tono de voz que utilizan las asistentes educativas es alto, no melodioso.</p> <p>Siguen cantando: Somos el negrito y tenemos hambre, córtale la cola y hazte una coleta. Córtale las pompas y hazte una torta de jamón..., córtale la trompa y hazte una chuleta.</p>	<p>-Las asistentes educativas 1 Y 2: cantan la lechuza, y empiezan a llevar a los niños a los carritos para dar un paseo. Cantan el globito y simultáneamente toman a los niños suavemente para trasladarlos al pasillo donde se encuentran los carritos.</p> <p>-Concluye el paseo y el juego en el carrito. Las asistentes educativas empiezan a cantar y a concentrar a los niños en el pasillo sentados. Una asistente educativa les ofrece pelotas en tres tamaños diferentes y texturas. Se sientan con ellos y empiezan a cantar. asistente educativa 1:</p> <p>“Yo tengo una pelota.....”, “vamos a jugar, vamos a bailar, vamos los niños a cantar”, “Te quiero yo y tú a mí, somos una familia feliz.....”</p> <p>“mi mamá me quiere, mi papá también yo tengo un hermanito que es feliz también.”</p>

Relatoría de la observación de ambas Instituciones sobre las actividades de intervención que desarrolla.

En el cuadro anterior de registro se observa la frecuencia de los cantos, los estilos, las letras, y el tipo de cantos que adoptan los adultos en ambas instituciones y lo que les diferencia (Tabla 9).

De acuerdo al cuadro anterior en la Institución 1 podemos observar que la frecuencia de los cantos es continuo en la jornada, y son usados como entretenimiento mientras llega el agua para hidratarse, o salen a comer, o inician el cambio de pañal, por lo que deja ver que son utilizados solo para entretener sin tener sentido formativo. Cuando cantan a la piñata “dale, dale, dale, no hay piñata alguna por lo que la letra del canto no les significa nada, es un canto sin sentido para ellos. Así mismo el canto de los negritos, lleva un mensaje poco formativo y de sentido fantasioso fuera de la realidad. El tono de voz habla de la característica de las asistentes educativas que se encuentran con los niños y las niñas así como de los estilos que utilizan en el canto, donde para ellas el tono alto es importante y lo melodioso no lo es.

A diferencia de la institución 2 podemos observar que los cantos forman parte de lo que desean que los niños aprendan.....“*Limpia, limpia, guarda todo en su lugar*”....., lo que ayuda a los niños a comprender las acciones que deben realizar de acuerdo al mensaje del canto. Los cantos son parte formativa de aprendizaje y forman parte del estilo de las asistentes educativas y de la puericultista que atienden a los niños y niñas y que para ellas el tono melodioso y armónico es importante. Otro aspecto importante de mencionar es que no son repetitivos en la jornada y son utilizados entre actividades distintas, son seleccionados por la melodía y la letra que manejan.

Las siguientes imágenes de la Institución 2, reflejan como los niños y las niñas siguen la letra de la canción y llevan a cabo la acción. De ahí la importancia de que las letras del canto y su significado adopta un carácter formativo en los niños y niñas...“*Limpia, limpia, guarda todo en su lugar*”...



Imagen 21.- Los niños y niñas guardan los materiales donde acostumbran



Imagen 22.- proceden a guardar cuando escuchan el canto

Algunas de las actividades que realiza la institución 2 se ilustran a continuación. Esta forma parte de la dinámica de la jornada, la cual no solo hacen un día grato para los niños y niñas, sino que principalmente atienden a uno de los derechos que tienen los niños y las niñas en las instituciones: “El derecho de aprender”.



Imagen 23.- los Azúcar Glass



Imagen 24.- recreación acuática.



Imagen 25.- Spa de arena



Imagen 26.- pintura vegetal con azúcar glass

Por último, en la Institución 1, se observa que los cantos son utilizados en específico para entretener a los niños y niñas en la jornada, tal como lo señala un informante en la entrevista. Que son repetitivos y que no son seleccionados de manera minuciosa para niños y niñas de edad lactante. Así mismo, el tono de voz y la melodía, no es importante para las asistentes educativas. La planeación de actividades no es un instrumento útil debido a su poca funcionalidad a la realidad de lo que los niños y niñas demandan. A diferencia de la Institución 2, los cantos son utilizados para organizar acciones entre las actividades, su letra lleva un mensaje formativo y el tono de voz es suave y melodioso. Las Asistentes Educativas y la puericultista utilizan como una de sus estrategias principales la Interacción afectiva que establecen con los niños y niñas, que a su vez forma parte del ambiente, los estilos y las actitudes que asumen y ofrecen a los niños y niñas demostrando que de ello no depende de una normatividad establecida pero si de una actitud de servicio y conocimiento sobre el desarrollo infantil. En cuanto a la planeación de actividades se reconoce que los niños y las niñas cuentan con capacidades para aprender y que el diseño es útil para la organización y desarrollo de las actividades del día.

CAPÍTULO IV

SENSIBILIZAR Y PROBLEMATIZAR LA PRÁCTICA DE LOS AGENTES EDUCATIVOS, UN DESAFÍO PARA PROMOVER EL ENFOQUE DE DERECHOS EN LA EDUCACIÓN INICIAL.

En este capítulo se expone la estrategia de intervención que fue diseñada a partir del reconocimiento de las problemáticas de la práctica identificadas en el diagnóstico.

A partir del análisis de los datos más relevantes que nos arroja el diagnóstico, se identifican los desafíos a problematizar en la estrategia de intervención, además de que se describen sus propósitos, el enfoque formativo que la sustenta y el tipo de actividades y estrategias a través de la cual se configuró.

4.1 ¿Cuáles son los desafíos a problematizar en la realidad escolar a partir del diagnóstico y como entenderlo?

Después de realizar un diagnóstico cualitativo sobre la práctica educativa de los agentes habiendo hecho uso de herramientas de corte cualitativo y mirar más de cerca lo que sucede en las interacciones cotidianas entre los agentes educativos y los niños y las niñas, es posible focalizar cuáles son algunas las problemáticas más relevantes de dicho diagnóstico:

- En las instituciones no hay igualdad de condiciones y oportunidades para el desarrollo Infantil. Las oportunidades de elección, decisión y participación que se les brindan a los niños y niñas son distintas, privilegiando o limitando el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas.

- Instituciones donde solo “El cuidado” es importante, la actuación es mecánica y poco afectiva.
- No todas las instituciones ofrecen atención asistencial y educativa existiendo una diferencia significativa en las actividades con intencionalidad Formativas y actividades meramente de entretenimiento.
- Los estilos y formas de intervención que adoptan los adultos con los niños y niñas independientemente de la institución, marcan una historia de actuación, en la cual difícilmente pueden mirar realizar las cosas de manera diferente. Influyendo la normatividad en el actuar.
- Falta de reconocimiento de las capacidades de los niños y las niñas para aprender desde que nacen.
- Los padres y madres de familia se miran ocasionalmente como problema que se enfrentan en las relaciones cotidianas.

Por lo tanto, el desafío formativo al que se enfoca el diseño de la estrategia de intervención se relaciona con la necesidad de transitar de la reproducción cultural de patrones a la reconstrucción social y crítica de cada sujeto en cuanto a:

- Usos y costumbres.
- Las acciones rutinizadas y mecánicas que se han adoptado dentro de las distintas Instituciones.
- Las formas y estilos de intervención, interacción y relación afectiva que se establece en los primeros años de vida con los niños y las niñas.

El desafío está centrado en un cambio de paradigma en relación a mirar a los niños y niñas desde un enfoque de cuidado y protección o necesidades a un enfoque de reconocimiento a los derechos humanos de los niños y niñas desde que nacen. Tomar conciencia sobre la importancia de su papel mediador en las interacciones que establecen con los niños y las niñas, con un enfoque que implica garantizar los

derechos humanos de los niños y niñas. Identificar prácticas morales, reflexivas y críticas en su propia intervención.

¿Cómo hacer para que los agentes educativos decidan de manera autónoma su intervención, con mirar otro modo de ser, para realizar una práctica moral reflexiva y crítica desde el sujeto mismo, desarrollando sus prácticas con un enfoque de derechos humanos?

4.2 Propósitos generales de la propuesta de formación

- Problematizar y deliberar con los agentes educativos sobre las problemáticas detectadas en el diagnóstico, para que a través de la reflexión crítica y reflexiva, encuentren alternativas que les permita resignificar su práctica educativa y formativa.
- Sensibilizar a los Agentes Educativos sobre la importancia de su papel mediador en las interacciones que establece con los niños y niñas con sentido ético y moral.

4.3. El enfoque de formación

El enfoque de formación que se pretende sostener en el dispositivo a aplicar es el de favorecer en los sujetos el desarrollo de procesos formativos que contribuyan a la adquisición de herramientas culturales, lo que le permita realizar una crítica de todas las socializaciones posibles, a fin de decodificar las experiencias, reconociendo la diferencia como elemento estructurante de la vida social. Al buscar un enfoque de formación se quiere que el otro se forme, al mismo tiempo que nosotros y nosotras también, pues uno se construye siempre con el otro (Rodríguez McKeon). En la imagen que construimos de nosotros y nosotras se encuentra siempre el otro. Del tal

forma que ambos (el otro y nosotros) viviremos un proceso de formación que nos permita problematizar nuestro quehacer visto como práctica moral.

Los sujetos reciben de la sociedad un sistema vigente de valoraciones y normas, que se les imponen con una fuerza ajena a su conciencia y a su voluntad. Se les imponen con la autoridad que emana de una entidad social superior a los individuos, que, además, puede ejercer una presión sobre ellos. Vista la educación moral como socialización esta se basa en mecanismos de adaptación heterónoma a las normas sociales.

Desde esta perspectiva, las normas morales se definen como una obra colectiva que recibimos y adoptamos en mayor o menor medida, y que no contribuimos a elaborar. Por lo tanto, la responsabilidad del sujeto que se está formando queda muy limitada; no tiene más tarea que hacer suyas las influencias que desde el exterior se le imponen, sin que su conciencia y su voluntad tengan papel alguno en la aceptación, rechazo o modificación de las prescripciones morales que recibe. En todo caso, la única tarea que corresponde a cada uno de los sujetos en formación es averiguar la naturaleza y la necesidad de las normas sociales, es decir, llegar a conocer su razón de ser. Es a partir de ese momento, una vez descubierta la realidad de las normas sociales, cuando el conformismo adaptativo deja de ser presión o imposición y se convierte en reconocimiento y aceptación de la necesidad de las normas sociales. La heterónoma comprendida se habrá transformado en cierto modo de autonomía.

Entender la educación moral como socialización significa, en muchos casos, reducirla a procesos sociales de adaptación, que señalan correctamente que la moral tiene que ver con el cumplimiento de las normas sociales, pero no perciben que tales normas pueden también criticarse, cambiarse y, en definitiva, construirse creativamente.

La educación moral supone una tarea constructiva. La ética se construye (Rubio Carracedo, 1992). En la medida en que la moral no sea una imposición heterónoma, una lógica desde posiciones teóricas establecidas, tendríamos que entenderla como una tarea de construcción o reconstrucción personal y colectiva. La moral no está dada de antemano, ni tampoco se descubre, la moral exige un trabajo de elaboración personal, social y cultural. Por consiguiente no se trata de una construcción en solitario, ni al margen de todo contexto histórico. Todo lo contrario; es una tarea influida socialmente con elementos culturales de valor que sin duda contribuyen a configurar sus resultados. Pero en cualquier caso es una construcción que depende de cada sujeto.

Trabajar con los pequeños y grandes problemas morales que nos plantea la experiencia, entrando en ellos mediante las herramientas de deliberación y de dirección moral que cada individuo posee y va adquiriendo a lo largo de su propio proceso. Por tal motivo, buscar que el otro se forme, pero también nosotros en esa experiencia vivida a través del dispositivo propuesto.

Interesa que podamos problematizar, ejercer la crítica, poder decidir ante las formas de interactuar con los niños y las niñas, deliberar sobre los usos y costumbres arraigados e institucionalizados, que han formado parte de una vida social estructurante. Promover que se discuta y se participe críticamente pero a la vez buscar alternativas encaminadas a hacer las cosas diferentes.

Analizar personal y colectivamente los problemas morales nos ayuda a entenderlos mejor y, a veces, a controlarlos o resolverlos. Pero además, es ese mismo trabajo el que forma los procedimientos de deliberación y dirección moral, y el que reconstruye para cada individuo dándole el sentido a los valores.

Si la percepción de una problemática moral depende fundamentalmente de los factores como la experiencia, la sensibilidad y el diálogo, entonces se requiere un dispositivo donde los sujetos vivan la experiencia y el dialogo sea una estrategia de deliberación.

La capacidad para tematizar un problema moral está en función, ante todo, de la experiencia o intervención directa en relación a la situación problematizada. Se comprende mejor aquello que se ve con los propios ojos, se comprende mejor cuando se participa directamente, se comprende todavía mejor cuando se vive en persona aquello que se problematiza.

A menudo una situación o realidad que encierra un problema evidente no se desvela como tal a los ojos de un sujeto o de un grupo social, porque no tiene experiencia mínimamente directa de tal situación. Tematizar un hecho o una situación como conflictiva o injusta depende, en gran medida, de la sensibilidad moral del sujeto que la observa. La apertura emotiva, el sentirse concernido o el no sentirse personalmente atacado por la situación observada, es otra de las condiciones claves para detectar un nuevo problema. La tematización moral depende también de la calidad del diálogo que se es capaz de establecer con los implicados. Se trata, por encima de todo, de descubrirse, de explorarse, de ver las razones que hacen aceptable la perspectiva de los demás y de dudar de las propias razones; en definitiva, a través del diálogo se percibe de verdad a los demás y se duda de las propias perspectivas.

Finalmente, en dicha formación se busca que los agentes educativos aprendan a decidir de manera autónoma su intervención, con mirar otro modo de ser, para realizar una práctica moral reflexiva y crítica desde el sujeto mismo. Llevar a cabo estrategias para promover la deliberación y comprensión crítica, donde se escuche la voz de las participantes para resignificar y proponer otras formas de hacer las cosas.

4.4 La propuesta de formación.

Es un dispositivo que busca problematizar y deliberar las creencias, sensibilizar y concientizar a los agentes educativos sobre de cómo hacemos las

cosas, para transitar de la reproducción cultural de patrones a la reconstrucción social y crítica de sus prácticas morales con un enfoque en derechos humanos.

Se pretende partir de las personas al reconocerse sujetos con derechos humanos y trasladarlo hacia los niños y niñas de manera empática, reconociendo la importancia de su papel en las interacciones con los niños y niñas y en la construcción de los mismos como personas. Así mismo se pretende que los agentes educativos a través de la sensibilización, problematización y deliberación, lleguen a resignificar su práctica moral consiente, lo que les permita reconstruir su intervención e interacciones con un enfoque distinto.

Situar al niño y niña como protagonista, reconociéndolo como sujeto de derechos y actor social. Analizar sobre ¿Qué nos pedirían los niños y niñas para sentirse reconocidos como sujetos de derechos humanos? Conceptualizando a la infancia de manera distinta a la histórica. ¿Quiénes son los niños y las niñas hoy en día?

Tiene que ver con *problematizar* las creencias culturales y sociales como usos y costumbres, *visibilizar* las problemáticas detectadas en el diagnóstico.

La implementación del dispositivo, pretende sensibilizar a los agentes educativos para llegar al análisis personal de su propia práctica centrada en el sujeto, las cuales haga consiente y busquen caminos para poder modificar las mismas.

Así mismo, pretende brindar un espacio de análisis y reflexión sobre las interacciones que se establecen con los niños y las niñas en la cotidianidad y que al encontrarse entre los pares o colegas, escuchen y compartan diferentes puntos de vista, enfoques y experiencias. Así mismo encaminar, guiar, facilitar, mediando los procesos de los participantes hacia un enfoque de los derechos humanos para los niños y niñas.

Hablar de un encuentro entre experiencias formativas y saberes diferentes, es necesario que los agentes educativos se apoderen de la propuesta, que lo hagan un tema personal, a través de reflexionar sobre la propia experiencia, recuperando la práctica de los propios docentes con ejercicios o juegos vivenciales que les permitan llegar a reflexionar sobre su actuar.

En este movimiento de saberes, ejercicios y experiencias se pretende que las participantes logren apropiarse del enfoque y establecer una identidad reflexiva con la institución. Esto significa que los sujetos se relacionan críticamente con el pasado, distanciándose de las normas transmitidas. Destacar lo específico de las instituciones, reconociendo las relaciones interpersonales cara a cara en el encuentro entre pares, estableciendo vínculos, alianzas que se gestan en la vida de las instituciones.

Es importante proponer el dialogo, la escucha atenta, observar y comprender diferentes puntos de vista, sopesar alternativas y sostener una actitud reflexiva.

El reconocimiento de la voz de los sujetos institucionales revela lo íntimo de sus prácticas, por lo que se pretende establecer un clima de confianza y respeto, para que el proceso de análisis y reflexión que cada uno viva, permita sensibilizar y concientizar su hacer cotidiano haciendo uso de un enfoque en derechos humanos.

4.5 Estrategias metodológicas.

Valorar al otro a través del dialogo y el respeto abre caminos a las posibilidades de comprender el hacer desde su estructura cultural y social. Esa diversidad está regida por el lenguaje del encuentro, la posibilidad de escuchar y vernos reflejados o no, en esas experiencias compartidas.

La conversación posee una fuerza transformadora. Cuando un diálogo se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma. Por eso, la

conversación ofrece una afinidad peculiar con la amistad. Sólo en la conversación — y en la risa común, que es como un consenso desbordante sin palabras— pueden encontrarse los amigos y crear ese género de comunidad en la que cada cual es el mismo para el otro, porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro (Gadamer, 1992).

Para ello es necesario generar condiciones verdaderas para el intercambio, que permitan prestar atención al otro, respetando sus modos de ser y de pensar, en donde radica la posibilidad del crecimiento y aprendizaje conjuntos, objetivo que en otras condiciones sería imposible realizar.

Poner el acento en la contrastación y el diálogo como estrategias básicas para construir el lenguaje del encuentro. Lo que se busca es desatar un proceso activo de comunicación e interacción entre unos y otros, para su mutuo enriquecimiento.

“El diálogo significa poner a compartir posiciones diferentes; en ese sentido, el diálogo existe cuando se ponen a jugar distintas perspectivas el diálogo siempre ha de producir algo nuevo. Lo nuevo cuando dos o más voces construyen juntas algo nuevo” (Baca, 2000).

Es necesario comprender que la vida humana sólo tiene sentido en la comunión, "que el pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación". (Paulo Freire, 2008)

Para Freire, (1997) el dialogo entre iguales, sin argumentos de autoridad, es parte constitutiva de la persona y el instrumento básico de la educación. El dialogo transforma las dos partes de mismo y en él no hay nadie superior al otro, ambos se transforman.

Se busca la interacción de las diversas perspectivas de quienes viven en el espacio educativo, para que planteen los problemas y busquen alternativas compartidas a través del dialogo.

Se trata de crear un espacio para el aprendizaje, caracterizado por el diálogo, la colaboración y la valoración mutua de las capacidades de cada uno, que propicie el aprendizaje a partir de compartir. Crear un clima de trabajo abierto, que nos permita aprender de y con los otros, reconocer que existen diferentes maneras de ser, de pensar, de sentir y de valorar las cosas, con las cuales tal vez no coincidimos o nos disgustan, pero que es importante respetar.

Otro aspecto importante es que la propuesta busca abrir espacios de formación para los agentes educativos donde se problematice críticamente su práctica a través del diálogo crítico y reflexivo, para recrear la realidad en que viven en su contexto.

El uso de la problematización es una estrategia metodológica en el proceso de formación y la construcción del objeto de intervención. La problematización posibilita la apertura del pensamiento y abre procesos para visualizar cosas que no se habían visto, no se habían escuchado, no se habían dicho y no se habían pensado como campo de problemas que no tienen un contenido previo. De modo tal que orienta los aprendizajes y los saberes, a partir de reconstrucción es de sentido al modificarse las representaciones y los significados.

La problematización permite gestar procesos analíticos a los agentes educativos que les permita acceder a conocer como ha sido posible hacer las cosas para poder construir el objeto de intervención profesional pedagógica.

Para poder trabajar reflexiva y analíticamente, es necesario ubicar al sujeto en su propio contexto para que posteriormente, él pueda traducir el contexto que deberá leer. Por tanto, habilitarlo a la lectura del contexto, es reconocer que parte de una actitud y disposición para comprender e interpretar los distintos lenguajes: corporal, los sentimientos, escrito, en fin.

Articular las problemáticas del diagnóstico en función del perfeccionamiento en sí mismo, de experiencias resignificadas, configuradas en una ética y valores profesionales, con el fin de provocar aprendizajes.

En el trabajo con grupos es fundamental reconocer que el papel de la persona facilitadora es esencial para generar conflictos sociocognitivos que permitan a los y las participantes reflexionar mediante un diálogo cooperativo donde se tomen en cuenta las posiciones de cada quien, característica ineludible de un proceso de discusión deliberativo en el marco del aprendizaje para la educación moral.

Para promover la deliberación y resignificar, será necesario provocar experiencias que conmuevan, donde se encuentre un eco de lo que sucede a otros.

¿Qué tipo de experiencias pueden conmover?

Será necesario partir de las experiencias personales, de lo que se encuentra constituido en cada ser humano, en cada agente educativo, para escuchar distintas perspectivas desde el “YO”, conocer la opinión, los sentimientos, la posición que viven. Estar ante la indagación sobre el “yo” de cada individuo que se realiza a través de la mediación que introduce el tema que centra la atención.

Por lo anterior se requiere de un escenario donde se genere un clima de confianza y empatía para que contribuya a que las participantes se sientan cómodas para expresar sus ideas, compartir sus experiencias, analizar creencias o usos y costumbres, así como enfoques distintos, analizando los procesos.

Problematizar las creencias y sensibilizar y deliberar con los agentes educativos sobre cómo hacemos las cosas. Reconocer la importancia de las interacciones que se establecen con los niños y las niñas en la construcción de personas que merecen una vida digna, en un ambiente de afecto.

Situar al niño y niña como protagonista, reconociéndolo como sujeto de derechos y actor social. Analizar sobre ¿Qué nos pedirían los niños y niñas para

sentirse reconocidos como sujetos de derechos humanos? Conceptualizando a la infancia de manera distinta a la histórica. ¿Quiénes son los niños y las niñas?

Promover el autoanálisis sobre las formas de interacción y el sentido ético de sus prácticas morales formativas existentes entre agentes educativos y niñas y niños, para conocer mejor lo que hemos hecho y como lo hemos hecho, donde todos y todas tengan la oportunidad de realizar el esfuerzo de reflexividad, de introspección, o simplemente conocer la información que el sujeto puede producir en relación con la temática que se está tratando. Intercambiar experiencias formativas y analizar con sus colegas sus conocimientos, así como participar en el dialogo y la reflexión sobre las formas de interacción bajo el enfoque de los derechos humanos. Así mismo, usar el espacio para la reflexión, para la expresión y para la retroalimentación.

El aprovechar la diversidad de experiencias, saberes y el dialogo que se construye permite a los sujetos involucrados reelaborar o resignificar su práctica, potenciando así la capacidad para seguir aprendiendo. Esta actitud de apertura y de genuino análisis respecto a los porque y los para que de las prácticas profesionales permite crear las confianzas para buscar y probar alternativas de acciones conjuntas. Todas las experiencias merecen ser compartidas y analizadas entre docentes, pues de todas ellas son susceptibles de aprender, en tanto se den en contextos similares abordando problemáticas comunes.

4.6 Aliados estratégicos.

Los aliados estratégicos serán diferentes figuras educativas que acompañen el proceso. En los CENDI serán las jefas de área pedagógica, quienes se encargan de acompañar el trabajo pedagógico de las puericultistas, educadoras o asistentes educativas, donde observe muy de cerca lo que vayan apropiándose y resignificando en el proceso.

Así mismo, otros aliados imprescindibles para el desarrollo de las sesiones serán los expertos de la Comisión de Derechos Humanos para que apoyen en la intervención del proyecto, utilizando estrategias vivenciales sugeridas por ellos, en relación al trabajo de sensibilización al que se quiere llegar en cada una de las participantes, con la intención de que escuchen otras voces y vivan diferentes estrategias que ayuden al proceso de concientización sobre su práctica cotidiana.

4.7 Diagrama del dispositivo de intervención¹⁰.

La propuesta del dispositivo de intervención se divide en 4 sesiones de trabajos y 16 días de interiorizar y reflexionar por parte de cada participante en acciones congruentes entre el actuar. Las sesiones están pensadas como se muestra en el siguiente diagrama:

Tabla 11.- Diagrama del dispositivo de intervención

1ª sesión	Inicio del proceso de sensibilización, con los expertos de la Comisión de derechos humanos.	Esta experiencia vivencial será con diversas estrategias por parte de los expertos del departamento de Educación en Derechos Humanos de la Comisión: Iniciar reconociendo e identificando los derechos que tienen, las condiciones y oportunidades de los derechos humanos, el concepto de los derechos humanos, ¿Por qué hablar de derechos humanos a quienes son servidores públicos?, los principios de los derechos humanos.
2ª sesión	Problematizar y deliberar sobre las problemáticas del diagnóstico.	¿Cómo me reconozco como sujeto de derechos? ¿Cómo hacemos las cosas? ¿Cómo y en qué podemos mejorar?

¹⁰ La carta descriptiva de la estrategia de intervención se encuentra al final de este documento en el apéndice A.

3ª sesión	Problematizar, deliberar y reconocer sobre el papel mediador del agente educativo en las interacciones.	<p>Mi concepto de niño-niña; desde el recordar cuando yo era niño niña.</p> <p>¿Quiénes son los niños y las niñas?, ¿Qué nos pedirían los niños y las niñas?</p> <p>¿Cuál es la importancia del Agente mediador en las interacciones con los niños y las niñas?</p> <p>¿Cómo promover interacciones con un enfoque de derechos humanos?</p>
4ª sesión	Experiencia compartida con los Expertos de la Comisión de Derechos humanos.	<p>Esta experiencia vivencial será con diversas estrategias por parte de los expertos del departamento de Educación en Derechos Humanos de la comisión:</p> <p>Conocer y reconocer la vivencia de los derechos humanos en las etapas de lactantes y maternal, así mismo conocer herramientas útiles que les apoye para resignificar la labor educativa.</p>

Los temas elegidos para trabajar en las 4 sesiones son el motivo y la estrategia metodológica para poder analizar, reflexionar y aprender de las problemáticas detectadas en el diagnóstico e ir resignificando la práctica diaria.

4.8 El seguimiento

Como parte del proceso de seguimiento en la intervención con enfoque de derechos humanos para los niños y niñas será necesario permitir el análisis personal de las participantes observando su actuar posterior al taller, en los espacios educativos donde laboran. Observar que ha considerado modificar, que le signifique, que compartió con otras compañeras, y que necesita para continuar fortaleciendo sus vínculos e interacciones con los niños y las niñas. Estos irán en función de acciones observables que se realizaran en los siguientes meses. De estas acciones

los aliados estratégicos y las mismas participantes recuperaran algunas de sus formas de interacción significativas.

El seguimiento del dispositivo deberá darse meses después cuando al volvernos a reunir con ese grupo de personas que participaron en el dispositivo, comenten de viva voz de las participantes sus modificaciones en la práctica educativa en acciones realizadas.

Escuchar a los pares, a los iguales, a los colegas, nos permite ser empáticos y encontrar diversas alternativas a situaciones similares. Lo que permitirá con estos encuentros y reflexiones colectivas fortalecer las prácticas morales con un enfoque diferente. Se busca fortalecer a las agentes educativas en el establecimiento de interacciones con base en los derechos humanos.

Sera necesario considerar, el continuar con otros grupos de participantes interesados en el tema, en una secuencia de 4 sesiones, así mismo, esperar que al compartir las experiencias del primer grupo de participante se interesen por asistir un segundo grupo de personas.

Estar atenta a ¿qué es lo que comentan las personas, como viven el proceso, que pueden hacer diferente, si las interacción cobran un sentido desde una perspectiva moral diferente? El proceso que se viva es el resultado del dispositivo.

La innovación de la propuesta tiene que ver con el proceso de formación al problematizar y visibilizar las problemáticas detectadas en el diagnóstico, a través de la implementación de un dispositivo vivencial el cual a través de la sensibilización, la problematización, la deliberación y el dialogo, provoque el análisis personal de su propia intervención centrada en el sujeto y sus prácticas morales, las cuales haga consiente y busquen caminos para poder modificar las mismas. Se busca que el otro se forme, al mismo tiempo que nosotros y nosotras también, pues uno se construye siempre con el otro.

Para evaluar el impacto del dispositivo será necesario escuchar las experiencias de lo que pasó o sucedió en el proceso de la experiencia, lo que sintieron, lo que reflexionaron y lo que les permitió darse cuenta del poder hacer las cosas de manera distinta. Conocer cuál fue su vivencia más significativa y que pueden apropiarse para llevar a cabo una práctica moral consiente con el enfoque de derechos humanos.

CAPÍTULO V
LA EXPERIENCIA DEL DISPOSITIVO, UNA OPORTUNIDAD PARA GENERAR
AGENCIA.

***“La mejor manera de pensar,
es pensar en la práctica misma”***

Paulo Freire

Una importante motivación para la realización del presente trabajo ha sido la búsqueda de alternativas en la tarea de impulsar cambios en la práctica que realizan las agentes educativas, sabiendo que dicho proceso no resulta fácil cuando se asume que existen tradiciones, creencias y valores en torno al modo de desarrollar dicha práctica que resulta difícil modificar.

Frente a los resultados que nos arrojó el diagnóstico consideramos que la vía de la formación constituía una opción por demás significativa para intervenir frente a las problemáticas encontradas. Fue por ello que se diseñó y desarrolló un taller de formación dirigido a las agentes educativas que, como hemos descrito en el capítulo anterior, posibilitó generar un espacio para la reflexión de la práctica a través de diversas estrategias y recursos.

Asumiendo que la sistematización constituye en sí misma una forma específica de investigación que permite la recuperación, a posteriori de la práctica, de los saberes y conocimientos que han sido eficaces para operar sobre la realidad. (Iovanovich, M. 2003), en este capítulo se comparte el análisis realizado en torno a la valoración de la experiencia de quienes participaron en el taller, haciendo énfasis en

su significatividad y su capacidad para transferirlo en el terreno de su práctica cotidiana.

Esta visión de la sistematización revaloriza y reconoce al agente educativo porque parte de la idea de que en el trabajo cotidiano con los agentes educativos, se transforma en un hábil constructor de alternativas. (Rodríguez, L. 1992) Así, lo que nos propusimos fue reconstruir la experiencia a través del protagonismo de los participantes, recuperar la práctica vivida, la forma cómo interactúan entre sí y con la experiencia, así como con los conocimientos y saberes.

5.1 La significatividad de la formación

El proceso de formación en general permitió, a través del proceso planeado y la secuencia metodológica diseñada, el desarrollo de momentos de reflexión, de sensibilización a través de la empatía con la reflexión teórica. Tomando conciencia de la importancia y ausencia del conocimiento hacia la educación en derechos humanos para los niños y niñas desde la primera Infancia.

Para comprender a mayor profundidad esos efectos, después de cinco o seis meses de que vivieron la experiencia del dispositivo propuesto, nos reunimos un grupo de agentes educativos con diferentes funciones para dialogar sobre ¿Qué les fue más significativo de esa experiencia que vivieron?, ¿Qué recuperan de ello?, ¿Cómo compartieron la experiencia con sus compañeras?, A partir de lo vivido, ¿Cómo hacen las cosas hoy?, ¿Cómo interactúan con los niños y niñas?, ¿Cómo se relacionan con sus compañeras?, ¿Cómo toman la iniciativa y en qué?, y por último ¿Qué les gustaría continuar trabajando de acuerdo a las necesidades e intereses que ha generado este trabajo?. Estas preguntas se hacían a todas las presentes y quien deseaba participar lo hacía.

Para ello, establecimos rapport, un espacio donde pudimos grabar sus opiniones y en colectivo lograron conversar y compartir sus experiencias.

En relación a la experiencia personal que viví en el proceso de construcción del dispositivo que genera agencia, puedo identificar tres tipos de efecto, el primero es desde mi persona al escuchar las opiniones y participaciones de cada integrante, permitiéndome mirarlas desde sus historias, sus experiencias, su visión y su cultura, lo cual al empatizar, pude darme cuenta de la importancia de mover recuerdos y llevarlas a la reflexión consiente.

Se hizo crítica la forma de ser en ese sentido, proceso más integral

El segundo efecto es desde lo que las participantes vivieron, al poner la experiencia en el aquí y el ahora y llevarlas a reconocer el cómo estábamos haciendo las cosas.

La importancia de mover recuerdos y llevarlas a la reflexión consiente. El tercer efecto y fue algo que pude comprobar es que al colocar al centro la relación con los demás y propiciar el diálogo, invitando a compartir sus experiencias personales; logré llevarlos a recordar lo que vivieron de niños o niñas, pude hacer que las participantes reconocieran las formas de relación e interacción que establecen con los niños y niñas, lo que hacen actualmente y como lo hacen y posteriormente pude lograr que al recibir algunas de las herramientas teóricas de la misma tesis, las aceptaran como tesoros que apoyarían su práctica mirándola de forma distinta.

En particular, ellas resaltan la idea de que a través de la experiencia se dan cuenta que se están violentando los derechos humanos en los niños y niñas, *“y es cuando empiezas a pensar, que sí se tiene que hacer algo”*

En el diálogo que se propició ellas comentaban: *“Recupero de las sesiones, la importancia de que tú como servidor público, estamos obligados a dar protección al menor, porque vemos en la cotidianeidad que se han obviando, se ha deshumanizado y que ya no nos parece una violación a los derechos humanos. Se ve natural violentar los derechos”*. Reconocer que naturalizamos acciones violentas

hacia los niños y niñas es un gran paso para llevar a la reflexión y a la autocrítica la práctica docente, la práctica cotidiana, el hacer con sentido ético y el actuar.

Reconocer a los niños y niñas desde que nacen que tienen derechos y el agente educativo es el que debe garantizar un paradigma distinto al que se ha venido ejerciendo las prácticas educativas y estas se ejercen de acuerdo a nuestro concepto de infancia y de cómo vemos a los niños y niñas: *“A veces se nos olvida que los niños aunque sean pequeños, tienen muchos derechos que debemos de respetar, porque si es importante, es interesante, porque te ayuda en tu trabajo”*.

“Yo como asistente educativa es muy importante estar capacitándonos y recordarnos que esto es bien delicado, es bien en serio, esto que vivimos en el curso es muy importante y todas deberíamos asistir a tomar ese curso, pues tenemos que aplicarlos”. Este comentario habla del reconocimiento hacia el otro, hacia los niños y las niñas así como la necesidad constante a la continuar fortaleciendo su formación para que las prácticas respondan a una práctica moral consiente. *“A mí me sirve porque trabajo con bebés, pues saber que tienen derechos y con algo que me quedo es que no puedo pasar encima de los derechos de los demás”*

“Recupero la importancia de saber los antecedentes, de conocerlos y vivir los Derechos Humanos y garantizarlos. Nos dijeron: Ustedes como servidores públicos son la cara del estado para garantizarlos. Ya que te lo digan tan claro, pues es saber el compromiso que tenemos con los niños.”

El siguiente comentario habla de la importancia de verse como una persona valiosa, de reconocerse con derechos humanos para poder después mirar a todos los demás con derechos: *“Es importante recuperar los derechos humanos como persona, saber que yo valgo, que tengo derechos y te das cuenta de ello. Pienso que es primero uno para poder dar a los demás”*

Algo que mencionan en la charla y hacen hincapié es que lograron empatizar con los niños y niñas, pues el llevarlas a sus propios recuerdos se les facilitó

comprender lo que los niños sienten y piensan. *“A través de mis propias vivencias también tiene que ser empático con los niños para saber cómo debo actuar yo. Esta parte de las dinámicas. Desde como veo a los niños desde como lo reconozco, quien es él o ella en su individualidad. Así es como actúo.”*

Este testimonio es relevante ya que hace evidente que las prácticas que adoptan habitualmente son de acuerdo a su concepto de niño-niña.

“El volvernos a nuestra infancia y hacernos reflexionar sobre: Como nos gustaría que nos trataran o como nos gustaría que NO nos trataran, pues te hace reflexionar y entender a los niños y niñas. El ir a la sede de la comisión y trabajar con los especialistas me fue significativo.”

Este testimonio muestra que el concepto de infancia que se tiene, es la forma en que se entiende a la misma y por ende el trato hacia los niños y las niñas. El poder problematizar y llevar a la conciencia los hechos, la práctica, permite a las personas resignificar y darse la oportunidad de cambiar de hacer las cosas distintas, de transformar: *“Este tipo de situaciones las vas construyendo a partir de tu historia, y bueno en mi caso llego a poner etiquetas, o alguien necesita mi ayuda y no se la doy, o transgredo los derechos de los niños, pero finalmente este tipo de cosas son las que tengo que analizar. Y bueno es en todos lados respetar los derechos no solo aquí en la escuela. Es una cuestión de conciencia.”*

“Tienes que tener apertura a la crítica con los compañeros al diálogo y te das cuenta que el respetar los derechos humanos no es irme a las marchas, es aquí contigo, con los niños en el día a día, si tienes una necesidad, el respeto a un derecho es responder o atender a una necesidad, pero esto lo tengo que tener muy presente.”

El crear conciencia y actuar en consecuencia: *“Nosotros somos vínculo, mediación y esta debe estar vinculada por los derechos humanos”*...Reconocer una práctica responsiva.

Las diferentes opiniones y aportaciones dejan ver los momentos que viven en la actualidad donde como actores educativos se enfrentan de manera cotidiana a ejercer una práctica distinta considerando, los derechos de los niños y niñas, intentando hacer una práctica distinta:

“Yo les compartí lo del juego de las sillas, con mis compañeras entre en debate, porque comentaba que pasa cuando eres adulto y como trabajas esa frustración de perder, causo controversia y polémica los juegos donde todos participan, estamos tratando de integrarlos a todos.”

En relación al dispositivo de intervención opinaron que:

“Yo digo que debemos de tomar muy en serio esto de los derechos, ahora que escucho a mis compañeras.”

“Debemos de hacerlo más formal a las compañeras. Yo quisiera que todos los que trabajamos aquí debemos de tomar este taller. Y para mí fue muy importante saber que cualquier persona esté en la función que sea, debemos de respetar y tomar en serio los derechos humanos.”

“Pues yo creo que desde que llegamos también a esa sede de la comisión y como nos trataron y como nos recibieron desde ahí y aquí en la escuela pues es igual si llegan peleando los papás los niños ven eso y se quedan con eso.”

Lo que se ha logrado en las prácticas educativas de los agentes, ellas de manera consiente lo reconocen y lo comparten:

“Pues yo ahora le doy de comer a los niños y platico con ellos.”

“Yo llegue y compartí la frase del cofre del tesoro con las compañeras, pues esa parte del tesoro decía que los niños tenían derecho a participar, a jugar a tener un ambiente adecuado, a aprender. Es un proceso pero ahí vamos.”

“Tener ahora un conocimiento de los niños, si desde el principio nos dieran estas aportaciones, la práctica sería distinta.”

Darse cuenta que el proceso de cambio es complejo, que no es sencillo y forma parte de un proceso en un ritmo distinto en cada persona, así como poder darse cuenta de su ética responsable. Darse cuenta de las áreas de mejorar en que deben de trabajar de manera individual mencionan como importante: *“establecer relaciones humanas, de sensibilización hacia el reconocimiento de las personas, el cambio de la actitud, el manejo de los conflictos entre adultos y niños y niñas, el juego desde la perspectiva de los derechos humanos, el autoestima, la convivencia”* como aspectos que reconocen los agentes educativo para aportar en su proceso de transformación.

5.2 El taller y algunas de sus repercusiones en la práctica.

En el momento de aplicar el dispositivo, se tenía claridad de los propósitos, mas no del impacto. La realidad es que no esperaba un impacto como el que se generó en las participantes. En particular resultó relevante identificar que las interacciones con los niños y niñas se hacen con mayor cuidado y dedicación y se percibe una mayor disposición de los agentes educativos para establecer vínculos cercanos en los niños y niñas que atienden desde una perspectiva de derechos humanos.

En relación con lo anterior, algo que llamó la atención al observar en la práctica y hablar con las agentes y ver como trabajaban es la centralidad que adquiere la noción de jugar para participar y no jugar para ganar o perder. Pude constatar el que dentro de la planeación docente llevan a cabo actividades que implica jugar para

aprender, pero lo fundamental es jugar para PARTICIPAR. Sintiendo que todos y todas, niños y niñas son incluidos en las acciones previamente programadas.

Este concepto de “ganar y perder” y transformarlo por participar en los CENDI tuvo un impacto también, pues genero polémica entre los Agentes Educativos.

En los planes de trabajo de las docentes se mira la idea de la PARTICIPACION, pues sus registros responden a este concepto. Esto lo mire en visitas subsecuentes a la aplicación del dispositivo desarrollado. Ya que fue un elemento más que se incluyó, apoyando los especialistas de la comisión de derechos humanos en la experiencia con las participantes.

Por ejemplo, uno de los juegos que agrado y clarifico la idea de participación fue el juego de las sillas, donde todos participan y no hay ganadores o perdedores solo jugar para participar. Otro juego planeado por las participantes y pude observar en los CENDI, fue el fut bol, donde todos y todas participaban, nadie se encontraba en la banca y no importaba el número de jugadores, simplemente se dividía en dos al grupo y uno era el equipo azul y el otro el equipo rojo. Aquí la descripción era jugar para participar. No se buscaba ganadores o perdedores simplemente se buscaba la intención de participar, de integrar, de convivir. Las reglas del juego planeadas, eran descritas hacia la participación.

Por otro lado, Otro aspecto relevante de mi observación se ha referido, a la forma como las agentes educativas que participaron en el taller han ideado diversos mecanismos para socializar la experiencia y compartir ideas y nociones con otras compañeras. En las visitas que realice a los CENDI, después de la aplicación del dispositivo pude darme cuenta que algunas de las participantes diseñaron por iniciativa propia, algunas estrategias y actividades donde se hacía difusión a la comunidad escolar sobre los compromisos que tienen actualmente los Agentes Educativos en garantizar los derechos humanos de los niños y niñas.

Ahora bien, esta diversidad de nuevas actividades no solo involucraba a sus compañeras de trabajo. Llamaron la atención también la forma cómo han sido compartidos sus aprendizajes a través de actividades diseñadas y promovidas con los padres y madres de familia, así como de la comunidad educativa en general.

La descripción de estas acciones me permiten ver cómo les ha significado ese acercamiento, o sensibilización que se trabajó en el dispositivo, y que al plantear la problematización de cómo se venían haciendo las cosas, ha permitido cobrar sentido y han logrado transferirlo a su espacio de trabajo de manera autónoma con otras iniciativas. Este es uno de los aspectos en que contribuyo el aplicar el dispositivo, el cual se relaciona con los desafíos y lo que se encontró en el diagnóstico, pues el transitar de reconocer a los niños y niñas como objetos de cuidado a reconocerlos como sujetos de derechos implica la significatividad y la transferencia.

5.3 Algunos efectos del dispositivo para la crítica y el desarrollo del sentido de agencia.

En la experiencia del dispositivo, hubo una persona que observe que disfruto el proceso en las sesiones, sin embargo sus interacciones con los niños y niñas, usos y costumbres, el reconocer a los niños y niñas, el vincularse afectuosamente con ellos, se ven igual o de la misma forma que como siempre ha actuado. Lo que me hace pensar que a ella no le significo de la misma manera que a las demás personas. Pues los usos y costumbres, las situaciones burocráticas y sindicales que un sistema impone, han sido en su trayectoria laboral más significativas y difícil de romper o transformar.

Asumimos con Yurén (2013) que “La formación ética del profesional no debiera reducirse a la internalización de la eticidad profesional existente, sino tendría que contribuir a la configuración de una personalidad capaz de criticar los valores existentes”, por lo que un dispositivo de formación ha de dirigirse a la construcción

de una mirada crítica y sobre todo a promover el desarrollo de un modo de actuación reflexiva y autocrítica para modificar sus esquemas y prácticas teniendo como horizonte la dignidad de todos y todas. En este sentido, nos interesó analizar como influyó el proceso reflexivo llevado a cabo en el taller en el desarrollo de agencia, teniendo claro que el taller se había propuesto influir en la construcción de un ethos¹¹ en el sentido aludido anteriormente, a través de la formación ética del agente educativo promoviendo la configuración de una personalidad capaz de criticar los valores existentes

A partir de las conversaciones tenidas con los agentes educativos que participaron en el taller, pudimos percatarnos de que pareciera que el taller jugó un papel en su potencialidad como dispositivo para poner en juego la capacidad de auto-regulación en el comportamiento, asumiendo con Puig (1996) que dicho proceso se manifiesta en el esfuerzo para dirigir la propia conducta y convertir los principios morales en formas de vida, prácticas y modos de ser y que lo anterior permitió desarrollar una mayor agencia en el sentido que favoreció el desarrollo - desde sí como sujetos- de disposiciones para promover la gestión del cambio.

Tener capacidad de agencia diría Teresa Yurén, entendida como la capacidad de influir sobre las circunstancias de la propia vida, formular el significado del bien común y hacer que las instituciones sociales cumplan con ese significado, mediante un poder colectivo en el que convergen intereses.

La agencia tiene lugar justamente cuando los actores movilizan recursos y esquemas culturales reinterpretándolos y transponiéndolos a nuevos contextos (Sewell, 2006:148). Esto es posible porque las prácticas ocurren en estructuras

¹¹ Por un lado, Yurén concibe al ethos profesional como disposiciones del sujeto que se ponen en práctica ante situaciones socio-morales a las que se enfrentan los docentes. Cuando el ethos no está acompañado de un sentido crítico tiende a reproducir un orden injusto. Por el otro, desde la perspectiva de Puig (1996) el ethos es un regulador moral complejo, una "conciencia moral" del Agente Educativo porque opera como una estructura significativa que se manifiesta en disposiciones de índole funcional que nos permiten enlazar el significado de la información moral que se recibe del medio.

diversas y en variados niveles y esferas institucionales como lo veremos también en el siguiente ejemplo:

Me da gusto saber que solo se dio un pequeño motivo en ese dispositivo propuesto que promueve la agencia como lo señala Teresa Yurén, dispositivo para que los y las demás crearan otras estrategias desde su propia iniciativa. Una de las estrategias que me llamo la atención al visitar un CENDI es que, la Jefe de Área Pedagógica me regalo un botón para que cuelgue en mi ropa el cual lleva un mensaje que dice: *“soy promotora en el buen trato”*, pero me hace firmar un cartel donde se exhibe actualmente en la entrada del CENDI. *“El que recibe ese botón debe firmar el cartel”*. En el momento que leo el título del cartel me hace saber la Jefe de Área Pedagógica Claudia, a lo que me comprometo como agente educativo. Ella se mostraba con su rostro serio, como si fuera un ritual que implica toda formalidad y me dice que al firmar me estoy comprometiendo a *“garantizar los derechos humanos de los niños y niñas, a protegerlos y brindarles afecto, así como a crear ambientes de confianza para una sana convivencia.”*

Esto me lleno de emoción y firme con mucho gusto, después de esto, ella sonrió. Le pedí me permitiera tomar una foto después de firmarlo y lo levanto para poder hacerlo. Continué platicando con ella, comentando que es una gran idea involucrar a todo el personal del CENDI y enterar a los padres de familia al respecto. Me retiré, pero antes pude leer lo que diferentes personas escribieron en el cartel. Por ejemplo escribieron *“Mi compromiso con los niños y niñas se refleja en mi actuar. Mayte”*, *“Me comprometo a ser afectiva, respetuosa y honesta, tanto con los niños como con mis compañeras. Blanca”*. *“Mi compromiso es priorizar el trato respetuoso hacia los niños y niñas fomentando una cultura en derechos humanos, Claudia”*.



Imagen 27.- Claudia, jefe de área pedagógica levantando el cartel que promueve el "Buen Trato"

El siguiente ejemplo muestra otro de los impactos que tuvo el dispositivo propuesto y fue incluir la participación de agentes educativos que asisten a la modalidad no escolarizada de Educación Inicial, Módulo Xochimilco sur, la cual atiende en específico solo padres y madres de familia, y que el propósito de esta modalidad es ofrecer alternativas en las prácticas de crianza de sus hijos en la familia. Dos de los integrantes del Módulo de Xochimilco sur, comentaron en una reunión de Consejo Técnico, que algunas estrategias que se llevaron a cabo en el taller les fueron significativas apropiándose y volviendo a realizarlas, en esas pláticas de orientación a padres y madres de familia de esa comunidad de Xochimilco, obteniendo muy buenos resultados con las madres y padres, pues lograron llevarlos a reflexionar sobre como fuimos educados y formados en generaciones anteriores y que prácticas de crianza que lastimaban la dignidad humana en los niños y niñas podíamos erradicar y dejar esos usos y costumbres, con la opción de elegir otras formas de prácticas de crianza en las familias que dignificaran a sus hijos, vistos como seres humanos pensantes, que sienten, que recuerdan, que aman y admiran. Comentaron, cómo lograron que en un recuerdo de su infancia, lograran las madres de familia, comprender a sus hijos e hijas, concluyendo que existen otras opciones para convivir e interactuar de manera responsable, disciplinando y educando con dignidad.



Imagen 28.- madres de familia del módulo Xochimilco sur, interactuando en el "juego de las sillas".

Esta modalidad no escolarizada incluyó en sus actividades con padres y madres de familia, acciones de las que trabajaron en el taller con los especialistas en la Comisión de Derechos Humanos del D.F, una de esas estrategias que compartieron fue "*el juego de las sillas*", con la intención de promover desde la familia y mirar diferente ese

concepto de “ganar y perder” y sustituirlo por **participar**. El derecho de participar.

Nos comprometimos con la idea de impulsar un proceso de formación en su sentido amplio. Lograr un proceso formativo implica de un tiempo más largo, de desaprender y volver a aprender para hacer las cosas diferentes, así como la voluntad personal de cambiar, de modificar para poder transformar y evolucionar. Por lo mismo, supongo el haber sembrado una semilla para su transformación personal que les ha permitido poder modificar ideas y formas de interacción más consiente con los niños y niñas con las que conviven a diario.

5.4 Desde mi persona, ¿Qué modifico?

Considero que ha sido un proceso formativo que me permitió reconocer, reflexionar y actuar considerando mirar de manera situada las experiencias de los otros, es decir, hay que situarse en el punto de vista y realidad de los otros, para comprender su realidad.

Comprender esa realidad de los otros, desde mi función como supervisora, implica hacerme más preguntas, para investigar y debatir, para comprender y aportar, para obtener otras lecturas de la realidad, miradas desde diversos lentes que no sean los propios, con la intención de mirar más y profundizar en la realidad.

Algo que modifico, es la preocupación que se tiene de la responsabilidad pedagógica que en mi papel como supervisora de CENDI existe de manera cotidiana, de cómo debo influir en la formación de los agentes educativos para realizar de manera profesional su tarea, de cómo crear un dispositivo que me permita garantizar el cambio de paradigma y logren transitar y transformar, que sin dejar de atender las necesidades teóricas y técnicas para el buen ejercicio de la tarea, se lleven a cabo con un conocimiento y de manera consciente, considerando una educación en derechos humanos. Pero hoy me doy cuenta que no es solo mi responsabilidad personal, que implica el desarrollo del ethos desde el sujeto mismo,

ya que en éste se encuentran las disposiciones éticas (saberes, motivaciones, actitudes, ideales, intenciones) las cuales se van formando y que permiten identificar o forman parte de las características de las personas. La ética profesional es parte de una cultura profesional que incluye un conjunto de saberes, creencias, valores y esquemas de acción que orientan las prácticas.

Es necesario precisar que aportar en y para la educación en derechos humanos con niños y niñas de 45 días de nacidos a los 2 o 3 años es hablar de una cultura distinta que habrá que caminar y transitar en las instituciones y familias.

Finalmente, puedo concluir que puede haber prácticas que rompan esquemas en mayor o menor medida, pero lo importante es orientar las prácticas que miren a dignificar a las personas.

¡Hoy me reconozco como ser social capaz de actuar con otros en el cambio social!

REFLEXIONES FINALES

Haber observado las prácticas diversas en las instituciones donde se llevó a cabo la investigación a nivel exploratorio y el escuchar las voces de los actores, fue con la finalidad de comprender lo que viven en lo cotidiano, posicionándome desde los otros para entender desde un enfoque distinto al mío, dicha acción nos ha llevado a satisfacer algunas de las inquietudes que orientan el presente trabajo.

Me doy cuenta que como figura de supervisión, que atiende a las instituciones en las cuales se exploró este campo de investigación, significó un desafío personal cuando se fue entrevistando a diversas figuras, las cuales en algunos casos comentaban lo que yo quería escuchar, pues el hecho de ser vista como autoridad que asiste a acompañar procesos en las comunidades educativas, fue difícil para ambas, sincerar situaciones de la vida cotidiana que se viven en las instituciones.

El ir escuchando sus opiniones y respuestas a preguntas que detonaban en las prácticas que realizaban, observé que a veces el discurso era uno y la acción era otra.

Por ello en el proceso de la construcción del trabajo, se ordenaron aspectos variados, se desorganizaron y finalmente se reconstruyeron otros con diversos argumentos, sustentados ahora con investigaciones sobre el tema de interés, pero que para llegar a ello implicó una serie de valoraciones y resignificaciones personales dentro de mis propios paradigmas sociales y culturales. Dentro de la lucha de creencias, costumbres y mitos, en la búsqueda de clarificar y darle sentido a lo que investigaba, me vi envuelta en una diversidad de posturas en el terreno de la teoría y de la práctica que contrastándolas con la realidad de lo observado y escuchado fui encontrando el sentido para poder tomar una posición.

El análisis se vio alimentado por múltiples lecturas con gran diversidad de perspectivas novedosas en las que destacan de sobremanera aquéllas que me permitieron comprender la problemática actual sobre las relaciones, vínculos e

interacciones que se establecen entre los agentes educativos, niños y niñas en edades de cero a dos años de edad, que asisten a las instituciones de cuidado, atención y desarrollo de la primera Infancia, tales como el "apego" desde la perspectiva de John Bowlby y la "responsividad ética" de Susana Patiño, factores claves para analizar la práctica de los agentes educativos. Lo anterior, nutrido por el enfoque derechos humanos nos permitió mirar desde una dimensión ética el trabajo que realizan las agentes educativas con la intención de comprender cómo es que se podría contribuir a desarrollar el estilo de práctica requerida en el reto que actualmente vive la educación inicial en México de cara a las necesidades de las niñas y niños.

Como resultado del proceso de análisis pudimos constatar lo siguiente:

- El apego desempeña un papel fundamental en el desarrollo de los niños y niñas, es por ello que debe evitarse a toda costa la rotación de agentes educativos en las salas de lactantes y maternales, puesto que esto vulnera su estabilidad de apego seguro. Las relaciones de apego son los vínculos afectivos que los niños pequeños establecen con sus padres y otros cuidadores clave. Estas relaciones son cruciales para su bienestar y desarrollo emocional y social.
- Es evidente que existe una tensión entre lo "asistencial y educativo" para la atención, cuidado y educación, de los niños y niñas de edad de 45 días de nacidos a 2 o 3 años. Pues derivado a éstos conceptos, se ejerce un tipo de práctica de cuidado o educativa, o ambas, así mismo, las instituciones existentes y que cuentan con una diversidad de denominaciones, dependiendo de ello influyen en cierta forma para el ejercicio de dicha práctica, sin embargo, el concepto de infancia que cada agente educativo tiene, responde ante el ejercicio de su práctica y establecimiento de interacciones y vínculos con los niños y niñas. Por lo que se requiere de perfilarse hacia un estilo con componentes esenciales en una ética

responsiva, estableciendo vinculos cercanos y seguros, ofreciendo ambientes estimulantes y asi mismo mirar el desarrollo infantil de manera holística e integral. Esto será posible, desde el momento de poder problematizar la propia práctica y confrontarla, para poder resignificarla.

- Existe un debate político y pedagógico, sobre la mirada hacia la infancia, en el sentido que debe transformarse, considerando los avances e investigaciones sobre el desarrollo infantil y la manera holística e integral del ser humano. Dichas aportaciones permiten mostrar una mirada distinta de la Infancia, de las prácticas de crianza y formas de intervención educativa con los niños y niñas, sin embargo, es importante considerar que para modificar y transformar la mirada a cerca de los niños y niñas así como de las prácticas educativas será necesario darse cuenta sobre sus formas de vincularse y los tipos de prácticas que ejercen, así como identificarse como personas con los mismos derechos humanos que los niños y niñas. Por lo que tener la oportunidad y vivir un proceso formativo implica desde las personas reconocerse y reconocer a los otros con los mismos derechos humanos, implica revalorar las prácticas desde la dimensión ética de los derechos humano e impulsar su propio cambio, actuar reflexiva y autocríticamente para modificar sus esquemas y prácticas teniendo como horizonte la dignidad de todos y todas.
- Las características del agente educativo que interactua con niños y niñas de estas edades requiere de componentes muy distintos a lo que se pensaba en la historia de la infancia, por lo que hoy es un reto para la educación inicial transitar de un enfoque de necesidades donde los niños y niñas son vistos como objetos de cuidado sin establecimiento sensible de vinculos o apegos seguros a un enfoque de reconocimiento de los derechos humanos de los niños y las niñas, donde el cuidado y la atencion cobra un sentido distinto, paradigma social que requiere avanzar. Así mismo, es esencial ofrecer una

práctica con ética siendo responsivo ante los otros, factor clave para el ejercicio de una práctica en derechos humanos.

- Es importante considerar la participación compartida y corresponsable de la familia en el desarrollo infantil, reconociendo que la educación debe proveerse desde el nacimiento como un derecho no como una necesidad obligada de los padres y madres que laboran. Dicho debate debe trascender al reconocer que las prácticas de crianza en el cuidado, no son exclusivas de los padres o madres, pues se ha comprobado que la calidad de vínculos y apegos pueden proveerse por cuidadores sensibles cariñosos, atentos a las necesidades y requerimientos de los niños y niñas.
- Tal es el caso de aquellos que asisten a las instituciones para disfrutar de las oportunidades de participar en contextos distintos al familiar. Reconocer que la participación infantil no es solo un principio básico de los derechos de los niños y niñas, sino un componente esencial para que los niños y niñas aprendan.
- Es necesario que la educación infantil, deba entenderse como un derecho desde el nacimiento, no como una obligación, que tiene toda la infancia a poder participar en situaciones educativas, distintas a la familiar, y que dichas situaciones sirvan para promover su desarrollo. Por lo que la educación infantil no debe ser vista como una necesidad obligada para la infancia, sino como un derecho conveniente para el desarrollo Infantil.
- Desde un enfoque de derechos, la educación ha de ofrecer oportunidades de aprendizaje para el lograr el máximo desarrollo de capacidades de cada persona desde el nacimiento y a lo largo de la vida. En la Convención de los Derechos del Niño y en otros marcos internacionales como el de Educación para Todos, se expresa que el aprendizaje comienza desde el nacimiento, pero no se establece la obligación de proporcionar educación en los primeros años. Sin embargo, el derecho del niño al óptimo desarrollo (Art. 6 de la

Convención), requiere necesariamente ofrecer oportunidades de aprendizaje a través de experiencias educativas, es decir implica el derecho a la educación desde el nacimiento.

- Desde un enfoque de derechos la calidad de la educación no se valora sólo por los resultados sino también por la calidad de los procesos educativos y los insumos para llegar a dichos resultados, considerando otras dimensiones, además de la eficacia y eficiencia, tales como la relevancia, pertinencia, equidad, respeto de los derechos humanos, ambiente de aprendizaje seguro (UNESCO 2005, OREALC/ UNESCO 2007a UNICEF/ UNESCO 2008).

Por todo lo anterior y a manera de cierre, es que subrayamos que uno de los puntos clave de la vía de análisis construida en ésta tesis enfatiza la necesidad de no perder de vista un aspecto fundamental: la mirada que los agentes educativos tienen acerca de los niños o niñas condiciona su práctica educativa, asumiendo así la existencia de una dimensión ética en dicho quehacer que de manera específica se va configurando entrelazada con las propias historias de los agentes educativos y las tradiciones inmersas en las instituciones donde desarrollan su práctica.

Asimismo, asumir la posibilidad de mirar a los niños y niñas desde un enfoque de derechos, implica una transformación en las prácticas, implica un reconocimiento personal hacia la dignidad de todos y todas las personas con mismos derechos humanos. En este sentido, para introducir una cultura en derechos humanos en las instituciones de la primera infancia que se refleje en la transformación de las prácticas será necesario confrontarse con uno mismo y su propia historia. Lo anterior implica una tarea de formación para la problematización de creencias y la sensibilización acerca del otro, que va mucho más allá de imponer un lineamiento o norma. Implica ante todo construir espacios de formación con los agentes educativos basados en la posibilidad de dialogar y reflexionar sobre sus prácticas analizando la posibilidad de cambio.

LÍNEAS A PROFUNDIZAR

Una vez planteadas las reflexiones finales a las que este trabajo de tesis ha llegado será necesario precisar algunas líneas de análisis a profundizar:

1. Esta investigación fue realizada a nivel exploratorio en dos instituciones distintas, tanto de sostenimiento como de perspectivas políticas, pedagógicas y curriculares, por lo que sería conveniente replicarla en instituciones de características distintas. Lo anterior para profundizar con el análisis al contexto institucional y la resistencia al cambio de paradigma práctico.
2. Hay que explorar más en relación con las prácticas que realizan los agentes educativos y la influencia de la normatividad que obliga el ejercicio de un tipo de práctica con procedimientos instituidos. Así mismo, cómo influyen las tradiciones de las instituciones obligando a ejercer una práctica establecida independientemente de la concebida por convicción.
3. Es necesario e imprescindible continuar con las investigaciones científicas sobre el tema tratado, pues los niños y niñas de éstas edades ante la atención de las políticas educativas actuales de otros niveles educativos se ven invisibilizados. Por lo que se reconoce una oportunidad de crecimiento económico, social y cultural del país ocuparse del aprendizaje y desarrollo desde las primeras etapas de vida del ser humano. Agudizar la mirada hacia considerar que todos los niños y niñas tienen derecho a la educación desde el nacimiento.
4. Al retomar los hallazgos encontrados en esta investigación será necesario profundizar en los procesos de cambio, con la finalidad de buscar alternativas distintas que contribuyan a encontrar otras alternativas hacia la transformación de las prácticas. Siendo necesario pensar en las estrategias formativas y oportunidades que se ofrecen a los niños y niñas de éstas edades pero con un estilo de práctica centrada en los derechos humanos.

5. El trabajo realizado deja abierta una línea de reflexión importante relacionado con la necesidad de problematizar sobre las prácticas de los agentes educativos que interactúan con los niños y niñas de dos meses de nacidos a tres años y que por los datos obtenidos pareciera que el contrato pedagógico requiere de reformularse desde una cultura distinta sustentada en derechos humanos.
6. Promover el respeto a los derechos humanos por todos y para todos es una tarea desde edad temprana inculcada en los niños y niñas, por lo que éste trabajo abre posibilidad de animar a los agentes educativos a fortalecer su práctica educativa centrada en un enfoque en derechos humanos.
7. Por último, es un trabajo exploratorio que requeriría de otras miradas y debatir entre la idea del cuidado y los aspectos educativos, así como de la relación que existe con las familias y la participación de institución, padres, madres o cuidadores.

BIBLIOGRAFÍA

- Aca, L. (2000). *Diálogo. En varios. Léxico de política*. México: FCE/Conacyt/Flacso.
- Acosta Ayerbe, A. (1998). *Etica ciudadana y Derechos humanos de los niños*. Ciencias Humanas.
- Blanco, R. (1982): *La Pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora*. Madrid, Zero-Zyx.
- Campos, A. L. (2010). *Primera Infancia: una mirada desde la Neuroeducación*. Lima, Peru: Educación y Cultura de la organizacion de los estados americanos.
- Diker, G. (s.f.). *Organizacion y Perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamerica: "Principales tendencias"*. Organizacion de Estados Iberoamericanos para la Educacion, la ciencia y la cultura.
- Donolo, M. L. (10 de abril de 2009). *Neurociencias y su Importancia en contextos de aprendizaje*. Revista Digital Universitaria UNAM.
- Duarte, J. Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. Docente de la Universidad de Antioquia, Colombia. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)
- El papel de Europa en la educación infantil. (Infancia, 2004, octubre). A.M. Rosa Sensat (7), pp. 1-14.
- Fandiño. (s.f.). *Plan Decenal de educación*. Ministerio de Educación Nacional.
- Farkas Klein, Ch., Montoya, F., Himmel, E., Carvacho, C., León, F., Galleguillos, F., et al. (2015). *Estudio comparativo de la sensibilidad entre madres y personal educativo en interaccion con niños y niñas de un año de edad*. Perfiles Educativos .

- Fontaines Ruíz, T. & Rodríguez, Y. (2008, septiembre-noviembre) "Estructuras e interacciones en la construcción del conocimiento", *Laurus*, (Vol. 14, Núm. 28), pp. 97-121
- Fujimoto, G. & Peralta, E. (1998). *La atención Integral de la primera Infancia en America Latina: Ejes centrales y los Desafíos para el Siglo XXI*. Santiago de Chile: Organización de Estados Americanos (O.E.A.).
- Gadamer, H. (1992). *Verdad y Método, t. II*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Gálvez, I. E. (1999). *La Educación Inicial en el ámbito Internacional ; Situación y Perspectivas en Iberoamérica y en Europa*. Revista Ibero Americana de Educación.
- Giddens, A. (1995). *La construcción de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires .
- Gómez, M. V. (1998). *La atención Integral de la Primera Infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. .
- Guijarro, M. R. (2005). *La Educación de Calidad para todos empieza en la Primera Infancia*. Providencia, Santiago: UNESCO.
- Hart R. (1993), *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF. Bogotá Colombia.
- Infantil, I. I. (2007). *Estado del arte sobre Pedagogía de la Primera Infancia (0 a 3 Años) en Latinoamérica y Caribe*. Latinoamérica y el Caribe: Facultad de Ciencias de la Educación.
- J. Bowlby, (1998). *El apego y la pérdida*. Barcelona: Paidós
- Lansdown, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Italia : UNICEF- Save the Children.

- Meyers, R. G. (2000). *Atención y Desarrollo de la Primera Infancia en Latinoamérica y El Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro*. Revista Iberoamericana de educación Número 22.
- Ocampo, L.J.(2008); *“Paulo Freire y la pedagogía del oprimido”* en Revista Historia de la Educación Latinoamericana, núm. 10. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. RUDECOLOMBIA pp.57-72
- OEA. (1990). *Declaración mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño. Plan de acción para la aplicación de la Declaración mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño en el decenio de 1990*. P.12
- O.E.A./Ministerio de Educación. (1998). *Participación familiar y comunitaria para la atención del niño menor de seis años*. P. 302.
- Organización de las Naciones, Unidad para la Educación, la ciencia y la cultura. UNESCO. (2010). Nota de la UNESCO sobre Políticas de la Primera Infancia. 47.
- Osorio, E. V. 2002. (s.f.). *Tendencias actuales sobre Educación Infantil*. Ciencias Humanas .
- Oates, John (Ed.) (2007), *“Relaciones de apego”, La primera infancia en perspectiva 1. La calidad del cuidado en los primeros años*. Reino Unido, The Open University, Fundación Bernard van Leer, recuperado de [www.bernardvanleer.org/Relaciones de apego La calidad del cuidado...](http://www.bernardvanleer.org/Relaciones_de_apego_La_calidad_del_cuidado...)
- Patiño, S. (2010). *La responsividad ética*. Madrid, Tecnológico de Monterrey, Plaza y Valdés.
- Pedron, M. d. (2013). *Ser Agente Educativo*. D.F., México: SEP.
- Puig, J. (1995) *El educador en los procesos de formación Moral*.

- Puig J.R.(2003). *Prácticas Morales. Una aproximación a la educación moral*. Buenos Aires, Barcelona: Paidós. P.123
- Rodríguez, M. Lucía. (2009). *La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela. Análisis de un caso en educación secundaria*. Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Jomtiem Tailandia, 1990.
- Rogoff, B.(1993). *Aprendices del pensamiento. Desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.
- SEP. (2013). *Modelo de Atención con Enfoque Integral*. D.F., México.
- Sonia S. (2003). *El enfoque de derechos: aspectos teóricos y conceptuales*. Universidad de Costa Rica.
- UNICEF. (1997). *Niñez y Democracia*. Ciencias Humanas.
- UNICEF, (IDIE-OEI). *Nuevo enfoque de la educación y atención Infantil*. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Inicial y Derechos de la Niñez.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vigotsky. (2004, pp.8-14). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vigotsky*. D.F., México .
- Vila., I. (2000). *Aproximaciones a la educación Infantil: características e implicaciones educativas*. Revista Iberoamericana de Educación numero 22, Educación Inicial.
- Yurén, C. (1999). *La Formación Horizonte del Quehacer Académico. Reflexiones filosófico-Pedagógicas*. Universidad Pedagógica Nacional. México

Yurén C. (2007). *Ethos profesional, dispositivo Universitario y conformación.*

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Yurén, C. (2013). *Ética Profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de “agencia”.* Perfiles Educativos.

APÉNDICE A

DISPOSITIVO DE FORMACIÓN CON PERSPECTIVA MORAL Y EN DERECHOS HUMANOS

CARTA DESCRIPTIVA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 094

MAESTRÍA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA CULTURA DE PAZ Y DERECHOS HUMANOS

Dispositivo de formación con perspectiva moral y en derechos humanos	FECHA: Fecha: 9/09/14
Propósito: Sensibilizar a los agentes educativos sobre la importancia de su papel mediador en las interacciones que establece con los niños y niñas.	Sede: CNDH SALA DIGNA OCHOA 1

EL PUNTO DE PARTIDA	1.1	30 min.
---------------------	-----	---------

Consigna de inicio	Desarrollo	Cierre	Materiales
Se recibe a las participantes se da la bienvenida y presentación del experto en derechos humanos, Psicólogo Carlos Ortega. Se inicia la sesión con una dinámica	Dinámica donde se pide a las participantes decir su nombre y una cualidad que inicie con la letra de su nombre. Ejemplo: Yo soy Rosalía y soy risueña. Al término de la dinámica se pregunta al grupo: ¿Qué nos llamó la atención sobre las cualidades mencionadas? Posteriormente se pregunta al grupo: ¿Qué necesitamos para establecer las reglas del taller?	Se pide al grupo a pasar a la siguiente actividad.	Etiquetas Marcadores Lista de asistencia

de presentación. "Mis cualidades"	Encuadre del día: Partiremos de los Derechos Humanos y del propio reconocimiento de los derechos ¿porque desde ser servidores públicos nos toca cumplir y garantizar ciertos derechos?		
--------------------------------------	--	--	--

ROLES DIFERENTES	1.2	1 hrs.
------------------	-----	--------

Consigna de inicio	Desarrollo	Cierre	Materiales
Se explica en qué consiste el juego pidiendo a las participantes colocarse en el centro del salón.	<p>El ejercicio consiste en pensar en una línea imaginaria en el piso. Todas se colocaran en esa fila y se les dará un papelito donde viene escrito un rol, el cual van a considerar el ser esa persona descrita. Después escucharan instrucciones que describen el rol, al escucharlo darán un paso hacia adelante o atrás según se les indique.</p> <p>Se describen los roles y se pide avancen hacia adelante o atrás.</p> <p>Ejemplo: Quién en su papelito dice que NO tiene agua donde viven, den un paso atrás. Si tu papelito dice que tus padres estudiaron hasta la primaria den un paso atrás, si tu papelito dice que tiene un trabajo donde amistades le ayudaron a conseguirlo, den un paso adelante.....</p> <p>Al término del ejercicio se pregunta a las participantes: cómo quedaron colocadas, cómo se sintieron al representar el rol, quién es el responsable de ser pobre o rico.</p>	Se lleva a la reflexión a las participantes a través de preguntas sobre los derechos que tenemos para la salud, educación, recreación entre otros y de quien es el responsable de ser pobre o rico.	Papelitos con el rol. Listado de instrucciones para el facilitador.

RECESO 30 MIN

Reconocimiento de los derechos humanos desde mi persona y de los otros.	1.3	2 hrs.
---	-----	--------

Consigna de inicio	Desarrollo	Cierre	Materiales
Se le pide al grupo sentarse en semicírculo y se presenta el siguiente ejercicio con preguntas que se encuentran en diferentes láminas las cuales se irán presentado y explicando una por una a las participantes.	<p>¿Qué derechos tenemos?</p> <p>¿Cómo podemos ejercerlos?</p> <p>¿Dónde están reconocidos esos derechos?</p> <p>¿Cuál es la diferencia de un delito y violación a los Derechos Humanos?</p> <p>¿Por qué hablamos de derechos humanos a quienes son servidores públicos?</p> <p>¿En caso de violación a los Derechos Humanos a dónde acudimos?</p> <p>Se explica a las participantes sobre las características, principios de los derechos humanos, la participación Infantil, los artículos que se reflejan en los derechos de los niños, así como información sobre la declaración de los derechos humanos, con la intención de contar con mayor conocimiento acerca del tema de los derechos humanos, llevando a la reflexión a las participantes: ¿Qué hemos hecho, que podemos hacer para mejorar?</p>	<p>¿Que aprendí?</p> <p>Se pide al grupo que comenten de manera individual.</p> <p>Se invita a participar a la siguiente sesión que será el día 17 de septiembre en el Centro de Maestros Celerino Cano ubicado en calzada del hueso s/n , junto a prepa 5. Delegación Coyoacán</p>	<p>Preguntas en Láminas y respuestas en Presentación en Power Point.</p>



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 094

MAESTRÍA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA CULTURA DE PAZ Y DERECHOS HUMANOS

Dispositivo de formación con perspectiva moral y en derechos humanos.	Fecha: 17/09/14
PROPÓSITO DEL DÍA: Problematizar y deliberar con los agentes educativos sobre las problemáticas detectadas en el diagnóstico, para que a través de la reflexión crítica y reflexiva, encuentren alternativas que les permita resignificar su práctica educativa y formativa.	Sede: centro de maestros Celerino cano

Dinámica rompe hielo: Expresión corporal	2.1	10 min.
--	-----	---------

Consigna de inicio	Desarrollo	Cierre	Materiales
<p>Voy a poner música y hay que seguir la melodía bailando. Cuando pare la música se colocaran en la posición que muestre en la tarjeta. (Expresión corporal.) Se puede usar todo el espacio disponible.</p>	<p>Inicia la música y las participantes bailan utilizando el espacio del aula.</p> <p>Para la música y se colocan en parejas imitando la posición que se muestra en la tarjeta y diciendo su nombre.</p> <p>Posteriormente se comenta a las participantes que ahora se colocaran en 2 o 3 participantes en diferentes posiciones según observen en las tarjetas.</p>	<p>Comenten como se sintieron y si les gusto el juego.</p>	<p>Grabadora</p> <p>Música Alegre</p> <p>Tarjetas de posiciones diferentes.</p>

Propósito: Que las participantes se reconozcan como sujeto con derechos humanos, para después poder reconocer a los niños y niñas desde que nacen como sujetos de derechos.

JUEGO: EL NAVÍO DE LOS DERECHOS	2.2	15 min.
---------------------------------	-----	---------

Consigna de inicio	Desarrollo	Cierre	Materiales
<p>Invitar a las participantes a ponerse en un círculo y explicar el juego del navío:</p> <p>Se avienta una pelota a una compañera y quien la cache dice ¿Yo tengo derecho a.....?</p> <p>Quien la cache dice un derecho que tiene: “vivir feliz, a tener una familia, etc...”</p> <p>Se le pregunta:</p> <p>¿Por qué es importante para ti ese derecho?</p> <p>¿Cómo lo ejerces?</p>	<p>En el desarrollo del juego, se pide a las participantes a aventar la pelota a otra compañera y a continuar con la misma dinámica.</p> <p>¿Yo tengo derecho a.....?</p> <p>¿Por qué es importante para ti ese derecho?</p> <p>¿Cómo lo ejerces?</p>	<p>Al finalizar el juego preguntar a las participantes y llevarlas a la reflexión sobre ¿Por qué reconocen ese derecho, y ejercerlo que implica?</p>	<p>Una pelota de esponja.</p>

Presentación power point: Los derechos humanos y sus implicaciones.	2.3	30 min.
---	-----	---------

Consigna de inicio	Desarrollo	Cierre	Materiales
<p>Se invita a las participantes a observar una presentación en power point, donde se</p>	<p>Hacer la presentación en Power Point e ir llevando a la reflexión a las participantes de que son los</p>	<p>Hacer hincapié sobre que cada quien es responsable de hacer valer sus propios</p>	<p>Cañón Bocinas Laptop Video</p>

<p>describe que son los derechos humanos y que implica reconocerlos; a la par se observa un video sobre ejemplos de diferentes derechos Humanos existentes en la declaración de los derechos humanos.</p>	<p>derechos humanos, que implica reconocerlos y cuál es la base de ellos.</p> <p>Ver el video de ejemplos sobre los derechos humanos y lo que la declaración manifiesta en ellos. Al término del video preguntar a las participantes sus impresiones y aportaciones.</p> <p>Se continúa con la presentación en power point guiando a las participantes sobre la Diferencia entre la ley y la moral y el reconocimiento de algunos artículos que en la declaración Universal se encuentran y son ámbito de competencia de las instituciones y agentes educativos.</p>	<p>derechos y reconocerlos sin esperar que el otro los reconozca.</p> <p>De igual forma establecer una relación de derechos como sujetos iguales con derechos.</p>	<p>Presentación en power point de los derechos Humanos y la Declaración Universal.</p>
---	--	--	--

LA LINEA DE LA VIDA	2.4	35 min.
---------------------	-----	---------

Consigna de inicio	Desarrollo	Cierre	Materiales
<p>Se invita a las participantes a colocarse cómodas en su lugar, para continuar con un ejercicio que implica</p>	<p>Se inicia la actividad poniendo música suave y se pide a las participantes:</p> <p>Cierren sus ojos y escuchen la música de fondo, coloquen su cuerpo</p>	<p>Después de escuchar a algunas personas, se enfatiza en cuáles son esos derechos que identifican en</p>	<p>Hojas, lápices o colores.</p>

<p>recordar acontecimientos pasados y que fueron importantes o significativos en las personas.</p> <p>Lo importante es que identifique esos acontecimientos y porque lo fueron, a qué edad ocurrieron, y cuáles son los derechos que identifican en esas escenas.</p>	<p>en una posición cómoda.</p> <p>Después de un rato se va narrando: Recuerden como han sido los acontecimientos más importantes de su vida y quienes han estado ahí con ustedes.</p> <p>¿Qué acontecimientos importantes de tu vida recuerdas y por qué?, ¿Cuándo ocurrieron? ¿Qué derechos te reconocen y cuáles no?, Se realiza en forma pausada para permitir la interiorización de los acontecimientos.</p> <p>Ve abriendo los ojos lentamente y a tu ritmo inicia a dibujar la línea de tu vida con esos acontecimientos que recordaste.</p> <p>Elaboren la línea de su vida. Después de dibujarla se pregunta: ¿Quién quiere compartir? En plenaria se comparte escuchando algunas participaciones.</p> <p>Posteriormente se pregunta al grupo: ¿Qué derechos reconozco que me respetaron?, ¿Cuáles no y como me sentí?</p> <p>¿Desde cuándo trabajas con niños y niñas? ¿Cuáles son tus expectativas?, ¿Hemos cambiado?, ¿En qué?</p>	<p>esas escenas significativas en sus vidas tratando de buscar la empatía desde el reconocimiento a sus derechos.</p>	
---	---	---	--

RECESO 30 MIN

PROPÓSITO: Identificar y reconocer como hacemos las cosas, al ver reflejadas acciones encontradas en el diagnóstico.

Problematizar y deliberar: ¿Cómo hacemos las cosas? “EL ESPEJO”	2.5	1:30 hrs..
---	-----	------------

Consigna de inicio	Desarrollo	Cierre	Materiales
Se inicia con la pregunta ¿Cómo hacemos las cosas desde nuestra función? Escuchar las respuestas	<p>Invitar a las participantes a observar una fotografía donde se muestran las formas de interacción que se establecen en la cotidianeidad. Así mismo al observarlas identifiquen que derechos son respetados o no. Llevar al grupo hacia la reflexión de: ¿Cómo y en que podemos mejorar? ¿Qué nos pedirían los niños y niñas de esa fotografía?</p> <p>Posteriormente se dividen al grupo en 4 equipos de 5 personas y se entrega un fragmento de las observaciones o entrevistas realizadas en el diagnóstico, analizando cantos con sentido recreativo y/o formativo, comentarios en las entrevistas, entre otros y se les pide que los lean, se organicen para escenificarlos.</p> <p>Cada equipo pasa a REPRESENTAR lo que se describe en el fragmento o registro de lo observado en el diagnóstico.</p> <p>Al término de la representación se pregunta al grupo sobre lo que se mira en esa representación y comenten al respecto.</p>	<p>¿Qué deja esta actividad?</p> <p>¿Nos vimos reflejadas en alguna de estas acciones? ¿En cuáles?</p> <p>¿Cómo podemos mejorar y en qué?</p>	<p>Presentación en power point, con fotos y fragmentos de cantos.</p>

VIDEO LISTEN TO YOUR HEART.	2.6	40 min.
-----------------------------	-----	---------

Consigna de inicio	Desarrollo	Cierre	Materiales
Vamos a ver un video y después de ello platicamos sobre el mensaje del mismo.	Se observe el video de ¿Cuál es el mensaje del video? ¿Cuál es la importancia del papel mediador de los agentes educativos? ¿Qué derechos se respetan? ¿Por qué si ellos pueden, que nos falta a nosotros?	¿Qué aprendimos? ¿Qué derechos debemos considerar para los niños y las niñas?	C.D. cañón Lap top Bocinas



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 094

MAESTRÍA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA CULTURA DE PAZ Y DERECHOS HUMANOS

CARTA DESCRIPTIVA

Dispositivo de formación con perspectiva moral y en derechos humanos.	EJE TEMÁTICO: Reconocer a la infancia como sujetos de derechos humanos.	
Propósito del día: Sensibilizar en torno a la importancia de la infancia, centrada en el reconocimiento personal y del otro como sujetos de derechos, para resignificar las formas de interacción con sentido ético y moral que le permitirá garantizar los derechos humanos de los niños y las niñas.	Fecha: 30/09/14 Sede: centro de maestros Celerino cano	
Dinámica rompe hielo y hacer equipos: SALVAVIDAS	3.1	15 min.

Consigna de inicio	Desarrollo	Cierre	Materiales
Se invita a pasar al centro a las personas y se explica el juego de salvavidas.	Todos caminan en el espacio del aula. Se imaginan en un barco grande en medio de una gran tormenta. De repente la facilitadora grita: "Salvavidas de.....personas". (Menciona un numero entre 3 y 8), todas se apuran a formar grupitos con esa cantidad de personas. Se recomienda abrazarse o quedar cerca, tomarse de las manos, etc... Quedan integradas en un equipo de 5 personas, las cuales se sentaran en el piso cómodamente.	Se pregunta al grupo que sintieron al desarrollar este juego. ¿Les gusta jugar y por qué? ¿Les gusta jugar con los niños y las niñas, por qué? Se pide al colectivo sentarse para continuar con la siguiente actividad	Música Alegre Bocinas Lap top

La Zanahoria. Amnistía Internacional. Educación en Derechos Humanos. Manual de Educación en Derechos Humanos para maestros y maestras de preescolar y primaria. Año 2000, P16

Juego de representación: Cuando era niño o niña		3.2	60 min.
Consigna de inicio	Desarrollo	Cierre	Materiales
<p>Se pide que cierren los ojos a fin de visualizarse</p> <p>cuando eran niñas o niños.</p> <p>Se da tiempo a las participantes a que se relajen para poder ir narrando y se vaya dando el proceso de reconstruir en la mente ciertos acontecimientos pasados y vividos en su infancia.</p>	<p>En la medida en que se avanza en el ejercicio se introduce la primera persona en las preguntas, buscando que los participantes se identifiquen lo más posible con los niños y niñas que eran en su infancia:</p> <p>“Ahora recuerda cuando eras niña: ¿Cómo eres?, ¿Qué te gustaba hacer?, ¿Quién estaba contigo?, ¿Qué te entristece?, ¿Qué te hace sentir feliz?, ¿Cómo era tu escuela? ¿Qué has aprendido en ella?, ¿Qué anhelas ser?, ¿Qué necesitas?, ¿Qué le pedirías a tus maestros, a tus padres o a los adultos en general?</p> <p>Se les pide que registren las respuestas en una careta de cartón de niño o niña. Complementen dibujando la careta a su gusto, de tal manera que se identifiquen con ella.</p> <p>Al finalizar la elaboración de la careta, por equipos se comparte la experiencia vivida en el ejercicio diciendo: “Yo soy.....y recuerdo que en mi niñez me gustaba.....”, “Yo me siento así porque.....”, “Yo necesito...”, “Yo les pediría a mis maestras.....”, “yo les pediría a mis padres.....”</p>	<p>En plenaria algún voluntario de cada equipo representa a un niño o niña de ese equipo y comenta la experiencia.</p> <p>Colocan las caretas en un espacio del aula bajo el letrero de: “CUANDO ERA NIÑA”</p>	<p>Careta de niño o niña.</p> <p>Marcadores de agua.</p> <p>Masquin tape</p> <p>Música instrumental</p> <p>Bocinas</p> <p>Lap top</p>

LA HISTORIA DE LA NIÑEZ: Mi concepto de niño-niña.	3.3	1:30 hrs.
--	-----	-----------

Consigna de inicio	Desarrollo	Cierre	Materiales
<p>Apoyándose en las caretas elaboradas de niña y que les permitió representar lo que eran ellas en su infancia, se pregunta al grupo:</p> <p>¿Cómo te viste cuando eras niña y como ves hoy a los niños y niñas?</p>	<p>Se reparten una SILUETA de niño o niña a cada participante y se les pide que ahora escriban en ella, como ven a los niños o niñas de su grupo. ¿Cómo son?, ¿Qué les gusta hacer?, ¿Qué los hace sentirse tristes?, ¿Qué les hace sentirse alegres?, ¿Cómo manifiestan sus necesidades?, ¿Qué les permito hacer y qué no? ¿Cómo interactúo con ellos?</p> <p>Se les pide que registren las respuestas en una silueta de niño o niña, la decoren y compartan con su equipo.</p> <p>En plenaria algún voluntario de cada equipo describe como ven a los niños y niñas de hoy, comentando la experiencia. Colocan la silueta bajo el letrero de: como vez hoy a los niños y las niñas.</p> <p>Posteriormente, se invita a las participantes a analizar algunos testimonios del diagnóstico en relación a lo que las informantes de diversas instituciones refieren de los niños y las niñas. Se comenta con las participantes los testimonios.</p> <p>Se pregunta al grupo ¿Qué nos pedirían los niños y las niñas de nuestro CENDI?</p>	<p>Se proyecta el video de la historia de la Infancia.</p>	<p>Siluetas de niños. Lápices. Colores. Marcadores de agua. Masquin tape</p> <p>Testimonios del concepto de niño-niña. Lap top Cañón</p> <p>Video capsula: historia de la infancia</p>

RECESO 30 MIN

La importancia de su actividad mediadora en las interacciones: JUEGO LA ISLA DEL TESORO	3.4	1:30 hrs.
--	-----	-----------

Consigna de inicio	Desarrollo	Cierre	Materiales
<p>Se comenta con las participantes que jugaremos a la isla del tesoro. Se explica el juego, el cual consiste en decir para ellas que significa un tesoro. Después de ello se guía a las participantes a reconocer que un tesoro es no solo dinero, sino también puede ser una frase heredada, una experiencia vivida, una acción marcada.</p> <p>En el patio se encuentran papelitos de colores y cada uno tiene una frase o un texto, el cual leerán y compartirán con el resto de las compañeras. Cuando tengan su papelito se regresan al salón a compartirlo en plenaria.</p>	<p>Se invita a las participantes a sentarse cómodamente en el aula y empezaran a leer y compartir el tesoro que les tocó. Estas frases se proyectaran para que todas las participantes las identifiquen.</p> <p>La idea es que al analizar fragmentos de la investigación del proyecto les permita ir reestructurando la importancia de su papel mediador en las interacciones. Cada fragmento será una herramienta teórica conceptual que permitirá la reflexión, la deliberación a través del dialogo con las participantes. Al finalizar preguntar a las participantes: Para que el papel mediador en las interacciones se propicie con un enfoque de derechos, ¿Qué modificarías o cambiarías en tí? ¿Cuáles son tus retos ahora?</p> <p>Escríbalos en una hoja y colóquelos en un espacio del aula. Posteriormente los demás compañeros lean los retos de sus compañeras. Comenten algunos voluntarios sus respuestas.</p> <p>Se reproduce la canción y video de: TODO CAMBIA, con Mercedes Sosa ¿Qué necesito para cambiar y hacer</p>	<p>¿Cómo y con qué me voy?</p> <p>En una palabra comenten.</p>	<p>Papelitos de colores impresos con las herramientas conceptuales.</p> <p>Cañón Lap top Video canción TODO CAMBIA de Mercedes Sosa</p>



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 094

MAESTRÍA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA CULTURA DE PAZ Y DERECHOS HUMANOS

Dispositivo de formación con perspectiva moral y en derechos humanos.	FECHA: Fecha: 6/10/14
Propósito: Sensibilizar a las y los participantes en conocer y reconocer la vivencia de los derechos humanos (etapas de lactantes y maternal).	Sede: CNDH SALA DIGNA OCHOA 2

FÍN PRINCIPAL DE LOS DERECHOS HUMANOS.	4.1	30 min.
--	-----	---------

Consigna de inicio	Desarrollo	Cierre	Materiales
<p>Se recibe a las participantes a la última sesión. Se presenta a la experta de la Comisión de Derechos Humanos la Profra. Elia Guadalupe Alcaraz Cienfuegos.</p> <p>Se inicia la sesión invitando a las participantes a presentarse con un objeto que las represente.</p>	<p>Las participantes se presenten eligiendo el objeto que las identifica y dice porque.</p> <p>Al final de la presentación se pregunta al grupo: De acuerdo a lo que escuchamos ¿Qué es lo que nos identifica como grupo?</p> <p>Posteriormente elaborar acuerdos y compromisos de la sesión, preguntando al grupo ¿Qué sería importante considerar para establecer como un acuerdo?</p> <p>Presentación en Power Point sobre el fin principal de los derechos humanos y la garantía de los servidores públicos para respetarlos y hacerlos valer.</p>	<p>Llevar al grupo para reflexionar sobre el rol del agente educativo en el compromiso y responsabilidad de garantizar los derechos humanos de los niños y las niñas que se tienen a cargo.</p>	<p>Power point Cañon. Lap top Hojas rotafolio Marcadores Masquin tape</p>

RECORDAR SER NIÑO O NIÑA	4.2	30 min.
--------------------------	-----	---------

Consigna de inicio	Desarrollo	Cierre	Materiales
<p>Invitar a participar en el ejercicio: Recordemos ser niño o niña.</p>	<p>Se pide a las participantes recuerden cuando eran niñas y en una tarjeta escriban de manera individual imágenes agradables que recuerdan, personas en las que confiaba, temores, miedos o frustraciones y olores agradables que recuerdan en esa época.</p> <p>Dividan en 4 partes la tarjeta y anoten en cada parte sus recuerdos.</p> <p>Al terminar compartan en equipos de 5 personas sus recuerdos.</p> <p>Posteriormente una representante de cada equipo comparta que las caracterizaba o en que coincidían.</p> <p>Se anotan en hojas rotafolio lluvia de ideas.</p>	<p>Reflexionar en plenaria sobre:</p> <p>¿Qué les pareció el ejercicio?</p> <p>¿Qué les gusto del ejercicio?</p> <p>¿Qué nos es útil para nuestro trabajo?</p> <p>¿Cómo le hacemos para crear un ambiente con respeto a los derechos humanos de los niños y niñas?</p> <p>¿En los CENDI los niños y niñas tienen la oportunidad de jugar y respetar la diversidad?</p>	<p>Hojas rotafolio</p> <p>Marcadores de agua.</p>

RECESO 30 MIN

Propósito: Conocer herramientas útiles que les apoye para resignificar la labor educativa. El autocuidado.	4.3	30 min.
--	-----	---------

Consigna de inicio	Desarrollo	Cierre	Materiales
Analizar a los principios rectores de los derechos de los niños y niñas a través de una presentación en power point.	<p>Comentar sobre los Principios rectores de los derechos de los niños y lleva al grupo hacia el análisis del papel del agente educativo en el derecho que tienen los niños y niñas en el desarrollo y la participación infantil.</p> <p>Llevar a las participantes a analizar y reflexionar sobre las herramientas de autocuidado y de propiciar la confianza para hacer niños y niñas autónomos. Para ello se pide realizar dos actividades: autocuidado y juego de confianza lazarillo.</p> <p>Reflexión sobre: ¿Por qué creen que es importante el autocuidado? Después de escuchar sus respuestas se invita al grupo a participar en el siguiente ejercicio: Colóquense en el piso acostado y escuchen la música de fondo y traten de relajarse, sientan su cuerpo, sus brazos, sus dedos, etc..... Se va describiendo diferentes partes del cuerpo para lograr la relajación. Al finalizar preguntar a las participantes sobre el derecho de estar bien, el bienestar personal y de quien es esa responsabilidad.</p>	<p>¿Cómo hacemos para que en el trabajo estemos bien?</p> <p>¿Cómo le hacemos para que los espacios se sientan seguros?</p> <p>¿Cómo le hacemos para que los espacios sean atractivos?</p>	<p>Principios rectores de los derechos de los niños y niñas en Power point.</p> <p>Música suave de relajación.</p>

JUEGO DE CONFIANZA: LAZARILLO	4.4	30 min.
-------------------------------	-----	---------

Consigna de inicio	Desarrollo	Cierre	Materiales
Se invita a que las participantes pasen al centro y se coloquen en un círculo grande y otro pequeño en parejas. Una persona adentro y otra afuera. Se reparte un paliacate y se pide que las participantes de adentro del círculo se tapen los ojos y se dejen guiar por su compañera quien la llamara por su nombre y la voz la guiará por el espacio del aula.	Se pide inicien el juego de confianza y después de un rato que se han dejado guiar por su compañera se pide regresen al círculo y ahora su pareja quedara cubierta de los ojos. Cuando las participantes se encuentren con los ojos vendados se intercambiaran las parejas sin que se percaten de ello quien se encuentra con los ojos cubiertos. Ahora se inicia la actividad pidiendo a las participantes tomen de la mano a su compañera y la guie por todo el salón y áreas externas a la primera experiencia. Al terminar el juego se pide a las participantes se descubran los ojos y observen quien las guió, comentar la experiencia en plenaria.	Analizar sobre las herramientas que les ayudan a resignificar su labor educativa: autoconfianza, la empatía, las emociones, la comunicación.	- Paliacates - Power point - Cañon - Laptop

APÉNDICE B

RELATORIA DEL DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN APLICADO

1er día

9 de Septiembre del 2014

El dispositivo de intervención inicio el día 9 de Septiembre del 2014 en la sala Digna Ochoa 1 de la Comisión de Derechos Humanos, donde acudieron 28 personas de distintas instituciones; CENDI SEP 14, CENDI SEP 28, CENDI UAM 3 y una persona de la guardería IMSS 24, estas dos últimas fueron espacios educativos donde se realizó el diagnóstico de corte etnográfico.

El Psicólogo Carlos Ortega inicio el proceso de sensibilización en el grupo realizando diversas estrategias:

La presentación de las participantes se lleva a cabo con una dinámica donde se pide a las participantes decir su nombre y una cualidad que inicie con la letra de su nombre. Ejemplo: Yo soy Rosalía y soy risueña.

(Se observa a tres de las participantes con una postura con brazos cruzados y mirada seria)

Al término se pregunta: ¿Qué nos llamó la atención sobre las cualidades mencionadas?

Las personas comentaron:

-Nos cuesta trabajo decir las cualidades.

-No nos valoramos.

-A lo mejor alguna experiencia de tu vida pasada y eso lo traes.

Después de escuchar algunas opiniones se pregunta a las participantes:

C. ¿Qué necesitamos para establecer las reglas del taller?

P: Respetar, escuchar, ser tolerantes, disponibilidad, participar, interés, confidencialidad, hablar en primera persona, poner en vibrador el celular.

Carlos Ortega, Hace un encuadre de lo que se verá en las dos sesiones:

Partimos de los Derechos Humanos y reconocernos con derechos y ¿porque desde ser servidores públicos nos toca cumplir y garantizar ciertos derechos?

También hablaremos de los derechos de la niñez su relación con lo anterior y como llevar a la práctica cotidiana los derechos de la niñez.

C. El siguiente ejercicio consiste en colocarnos en el centro del salón y pensar en una línea imaginaria en el piso. Todas se colocaran en esa fila y les daré un papelito donde viene escrito un rol que van a considerar ser esa persona descrita ahí. Sea hombre o mujer. Ok al escuchar lo que lea si su papelito tiene esas características den un paso hacia adelante o atrás según les indique.



Imagen 29.- las participantes se alinean para dar inicio a la dinámica.

Las *participantes* escuchan las instrucciones del rol y proceden a realizar el ejercicio:

Quien en su papelito dice que No tiene agua donde viven, den un paso atrás. Si tu papelito dice que tus padres estudiaron hasta la primaria den un paso atrás, si tu papelito dice que tiene un trabajo donde amistades le ayudaron a conseguirlo, den un paso adelante...

C. *pregunta a las participantes:*

*¿Cómo quedamos?, observen a sus compañeras en donde quedaron paradas.
¿Cómo quedamos?*



Imagen 30.- de acuerdo a lo que les tocó, quedan en distinta posición

Las participantes opinan que:

-En la vida se tienen distintas oportunidades, situaciones culturales y por eso existen condiciones distintas.

-Tenemos que tener conciencia, existen ideologías, tenemos una cultura paternalista, depende de nosotras mejorar las condiciones.

-Las condiciones geográficas si marcan una limitante pero hay personas que llegan y apoyan para salir adelante.

-Yo veo un gran compromiso para las que trabajamos en educación pues tenemos que hacerles ver a los niños sus derechos.

C. pregunta: ¿Cómo se sintieron en el papel que les toco?

- Es gratificante avanzar por el papelito que me toco.

-A mí me dio tristeza el papelito que me toco.

-Yo estoy enojada, porque es que no avanzaba.

C. pide al grupo se sienten en un lugar y una participante comenta: los niños "TRIKIS" son un ejemplo pues ellos han logrado llegar a ser ganadores, aunque sigan sin zapatos.

C ¿Quién es responsable de que los niños "TRIKIS" tengan o no condiciones dignas? Y comenta una experiencia que vivió con niños de una escuela de recursos favorecidos:

Los niños de altos recursos de esa escuela que fui, NO identifican que ellos tienen derechos, sino dicen que sus padres pagan por la salud, recreación, educación, etc... pero ellos no se reconocen como sujetos de derechos.

Al final comenta: El ESTADO es el responsable de ofrecer en las escuelas oportunidades. Es el principal de ofrecer el cumplimiento de los derechos.

El Estado ha de garantizar esos derechos y el Estado tiene otras instituciones que ayudan al cumplimiento de garantizar esos derechos como la SEP, por ejemplo los CENDI.

C. Bueno, yo traigo aquí unas preguntas:

¿Qué derechos tenemos?

P. salud, un trabajo, alimentación, vivienda, afecto, derechos laborales, educación, al descanso, a una familia, libertad de pensamiento, libertad de elegir religión, a una vida digna, a no ser violentada, a ser escuchada, a participar.

C. detrás de los derechos hay una serie de necesidades de las personas.

¿Cómo podemos ejercerlos?

C. ¿Saben a dónde acudir?

Se escucha el silencio en la sala y después una participante comenta:

P. es que depende del derecho que queremos hacer valer.

C. nos reconocemos como sujetos de derechos, por ejemplo: yo tengo derecho de salir al baño.

¿Dónde están reconocidos los derechos?

Se escucha el silencio en la sala.

C. la ONU ha elaborado varios documentos, Jurídicamente en los tratados Internacionales, en la constitución, en la Convención. En varios documentos, aquí lo que debemos toma en cuenta es el que reconozca los derechos de los niños. Y si todos hablan de algo pues se toma de todos esos documentos el que favorece el interés superior de la niñez.

Por ejemplo si el reglamento de la escuela trata de que si un niño llega tarde al CENDI lo regresan a su casa, pues estamos afectando sus derechos.

¿Cuál es la diferencia de un delito y una violación a los Derechos Humanos?

C. La diferencia está en quien lo comete. Un delito hay que manifestarlo en el Ministerio Público, y cuando es una violación a los derechos humanos son las instituciones o sea los servidores públicos quien la cometen.

¿Por qué hablamos de Derechos Humanos a quienes son servidores públicos?

C. Porque somos parte de las Instituciones.

¿En caso de violación a los Derechos Humanos a dónde acudimos?

C. informamos a la directora, luego a la supervisora y así vamos escalando, y si nadie nos hace caso pues a la comisión. Pero hay que agotar las instancias primero.

Los derechos Humanos por omisión, es lo que hacemos o dejamos de hacer.

Se habla y se explica a las participantes sobre que los derechos humanos son universales, interdependientes, intransferibles, imprescriptibles, accesibilidad,

progresividad y prohibición de regresividad, aceptabilidad, calidad, igualdad, diversidad, perspectiva de género.

Se comenta también que en la constitución se hablaba de las garantías individuales pero a partir de Junio del 2011 se habla en el Capítulo 1. Artículo Primero se habla de los derechos humanos y sus garantías. La convención de los Derechos de la Niñez es un tratado Internacional. Por tanto nos toca el promover, proteger y garantizar, es nuestra obligación. Las declaraciones son de buena fe y los pactos, tratados y convenciones son Obligatorios.

La declaración Universal de los Derechos Humanos se firma el 10 de Diciembre de 1948, después de la segunda Guerra Mundial. En la misma se enuncian los Principios fundamentales. Por ejemplo: Es importante promover los juegos de ganar-ganar donde nadie pierde son juegos de Educación para la paz.

Las participantes preguntan: ¿entonces el juego de las sillas donde sale un niño es malo?

C. simplemente hay que ajustar el juego a que todos participen y no hay perdedores.

La participación Infantil tiene que ver con incluir a todos, romper con una mirada solo asistencialista. Los niños no son vulnerables sino es el contexto en sí, donde se encuentran inmerso.

Este principio tiene que ver con que los niños son sujetos de derecho y pueden decidir. Este paradigma se rompe con la participación Infantil.

Por tal motivo: Los derechos de los niños se reflejan en los siguientes artículos:

PROTECCION: ART. 2,16,24,19,32,33,34,36,37,38,39

SUPERVIVENCIA: ART.6

PARTICIPACION: ART. 12, 13 14, 15, 30 Y 31

DESARROLLO: ART. 14, 28, 31, 12,13.

Voy a compartirles un tríptico que resume lo que hemos estado platicando sobre tus derechos y otro relacionado a la convención.

Es importante que analicen cuáles de estos Artículos están considerando para dar cumplimiento a la convención en el CENDI. Para la próxima sesión que nos veamos me platican cuales son los que han hecho valer y como.

Hacer un análisis en lo que les corresponde y en donde podemos mejorar, ¿qué hemos hecho, que podemos hacer?

Y les sugiero revisar los 4 PRINCIPIOS de la Convención de los Derechos de los niños.

Otro documento que sugiero revisen es el de los comités de los derechos del niño; revisen como está la comisión de la Infancia para México, las observaciones que le hacen al país, en especial lo que concierne a la primer Infancia Observación 7, del 20 de Septiembre del 2006. Las características de la primer infancia, qué debemos hacer para el cumplimiento de los



Imagen 31.- explicando los principios de la Convención de los Derechos de los niños

humanos de los niños y las recomendaciones hacia los padres y madres de familia.

También existe la Ley de protección de los menores de los 0 a los 6 años y también sería bueno que chequen la ley Federal de Servidores Públicos.

Y para cerrar, díganme ¿Qué aprendí? Y cada participante da su respuesta:

-A ser sensible.

-A que debo ser responsable.

-A buscar estrategias de juego donde no se pierda ni se gane solo se participe, conocer mis derechos y cómo ejercerlos.

- he omitido derechos.

- Soy parte importante para contribuir en los Derechos Humanos de los niños.

- A que hay diferentes instancias para poder solucionar un problema.

- Amar más mi profesión.

- Reafirmo que hay derechos para nosotras y los niños.

-A reconocer mis derechos.

-Transmitir estos derechos.

-No omitir información en cuanto al desarrollo de mis actividades.

-Tengo que favorecer, enriquecer y respetar un poco más los derechos humanos de los niños en el CENDI y fuera también.

-Los derechos Humanos son importantes para generar adultos confiables, seguros.

-Las normas jurídicas no se aplican piramidalmente.

-Aprendí a llevar a cabo los derechos Humanos en la práctica, no son carteles o periódicos murales, es práctica.

-Aprendí donde están reconocidos nuestros derechos.

-Si yo me reconozco en mis derechos no paso sobre los de los otros.

-Aprendí el papel importante de nosotros con los niños.

Se invita a participar a la siguiente sesión que será el día 17 de septiembre en el centro de maestros Celerino Cano ubicado en calzada del hueso s/n, junto a prepa 5. Delegación Coyoacán.

RELATORIA DEL DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN

2º día

17 de Septiembre del 2014

Se inició jugando con una dinámica rompe hielo lo que permitió que el grupo se integrara fácilmente al trabajo del día. Se observó a las personas con disposición para el juego e iniciar una diferente experiencia.

Cuando inicio el juego del navío de los derechos, la mayoría comentaba un derecho a tener considerado en sus vidas sin embargo cuando se les comento ¿Por qué reconocen ese derecho, y ejercerlo que implica? La mayoría no tenía respuesta clara principalmente en reconocer que implica esos derechos que ellas mismas señalaban. Argumentaban que las personas y la sociedad misma es la causante, las familias de hoy, el gobierno, en fin, sin embargo nadie comento que cada quien hace valer sus propios derechos, sin esperar que el otro los reconozca.

La siguiente actividad permitió ir clarificando la idea con la presentación en Power point, donde a la vez se observaban breves video capsulas, de los derechos humanos reconocidos en la declaración Universal. Cuando se toca el punto de que una persona es autónoma cuando es capaz de ponerse a sí misma sus propias normas, independientemente de las que la ley establece, el grupo se muestra atento e interesado en este análisis, comentando que no lo habían mirado desde este punto de vista, ya que siempre esperaban que la ley o la justicia hiciera su trabajo, sin embargo al llevar al grupo a la reflexión del aspecto Moral cambio la mirada hacia ellas mismas, en su actuar y toma de decisiones. Hay quien afirmaba y decía, “*pues*

si es cierto nosotras nos juzgamos muy duro a veces o sabemos que no estamos haciendo las cosas como debiéramos hacerlas.”

Se comenta que los derechos humanos para los niños hoy en día son violentados en diferentes partes del mundo y también en algunas instituciones. Por lo que se considera reflexionar sobre el interés superior de niño, la aplicación de los derechos, la protección contra el abuso y malos tratos entre otros. Se concluye esta parte con el grupo haciendo mención de que Nuestra tarea es FORMAR en los niños y niñas esos derechos y en ambientes donde los derechos se vivan, así mismo mantener una relación de Derechos entre sujetos iguales en mismos derechos humanos.

El grupo reflexiona ante estas miradas, distinta para ellas. Pero con una oportunidad de formar ambientes donde se vivan los derechos humanos.

“LA LINEA DE LA VIDA”

Construyendo línea de vida: Compartiendo experiencias significativas.

La siguiente actividad consistió en llevar al grupo a reconocer ¿Qué acontecimientos importantes de su vida recordaba y por qué?, Cuándo ocurrieron? ¿Qué derechos les reconocieron y cuáles no?, Aquí la participación al principio fue de un breve silencio cuando se les pide que compartan al grupo quien desee hacerlo, posteriormente las participa-



imagen 32.- al principio la participación no fue muy buena.

ciones fluyeron y la mayoría deseaba compartir acontecimientos de su vida relevantes. La gran mayoría se inclinó por comentar acontecimientos de su infancia o

adolescencia que les fue significativo y cómo la familia influyó para ello. Algunas comentaron de experiencias en la primaria con los maestros, y el jalón de pelos,



imagen 33.- a lo largo de la dinámica la participación resultó mas fluida.

regaños, castigos que en esa época recibieron, y los padres afirmaban los castigos en los hogares. Otros comentarios giraron en torno de experiencias agradables con sus padres y madres, y que para ellas eso fue importante y significativo pues hablaban de la importancia de la educación que recibieron. Se concluye esta parte llevando al grupo a reflexionar sobre

buscar la empatía desde el reconocimiento a sus derechos en esa época con los que ofrecemos ahora a los niños y niñas.

Al regresar del receso continuamos el trabajo invitando a las participantes a observar unas fotografías donde se muestran las formas de interacción que se establecen en la cotidianidad.

Freire dice que las masas oprimidas deben tener conciencia de su realidad y deben comprometerse, en la praxis, para su transformación.

Al observar las fotografías proyectadas, se les pedía que identificaran que derechos son respetados o no a los niños y niñas de esas fotografías, ¿Cómo y en que podríamos mejorar?, y ¿Qué nos pedirían los niños y niñas de esa fotografía?

Después de unos momentos de observación y análisis de las imágenes, algunas participantes se mantuvieron atentas escuchando los comentarios del grupo, sin participar en este momento pues aun que las imágenes se encontraban cubiertas en vestimenta y caras, lograron identificar cada participante los espacios educativos de sus instituciones. Observe que algunas se mostraron calladas e incluso

ligeramente apenadas, pues se veía una realidad institucionalizada, de la que eran participes en acción. Sin embargo continuamos con el ejercicio. Observaron y comentaron sobre las formas de interactuar, así como las oportunidades que cada agente educativo ofrecía, dándose cuenta que había posibilidades de ofrecer a los niños y niñas oportunidades diversas.

Para Pablo Freire el dialogo entre iguales, sin argumentos de autoridad, es parte constitutiva de la persona y el instrumento básico de la educación. El dialogo transforma las dos partes de mismo y en él no hay nadie superior al otro, ambos se transforman.

Por ello el escucharse entre los iguales los comentarios, constituyó parte importante del proceso para mirar desde otro ángulo, lo que hacemos y podemos mejorar.

ESCENIFICANDO ESCENAS DEL DIAGNÓSTICO

“EL ESPEJO”

La actividad denominada EL ESPEJO, es la actividad que impactó y clarificó las ideas del diagnóstico, siendo esta la más relevante en el día, ya que al escenificar algunas de las escenas detectadas en dicho diagnóstico, y que ahora a través del juego de representación el grupo logro verse reflejado en esas escenas, tanto favorables como otras no tan convenientes. Ellas mismas a la vez que participaban en diferente escena observaban atentamente a sus compañeras proyectándose en la escena. Al final los comentarios del grupo fueron en relación de que es cierto como se miran en ocasiones, y



Imagen 34.- en esta actividad se pudo clarificar el diagnóstico



Imagen 35.- el "reflejo" a veces puede ser favorable y a veces no.

que independiente de la confianza que se generó en el grupo lograron observar actitudes muy similares en el desarrollo de su tarea. Por lo que se lleva a cuestionar al grupo sobre cómo hacemos las cosas y cómo podemos mejorar, comentando que en ocasiones no se percatan de sus actitudes, o de las formas de interactuar y que era importante darse cuenta de ello.

“Sólo si el educando puede tomar conciencia de su verdadera condición puede apropiarse de su realidad histórica y transformarla.” (Pablo Freire, 1982)

La última actividad del día consistía en observar un video denominado TSUBATSA, el cual lleva un mensaje de la importancia del papel mediador del docente. El grupo llega a reconocer la importancia de establecer vínculos e interacciones favorables con los niños y las niñas. Al final, los comentarios de las participantes concretaron en las oportunidades que ofreció el docente del video para llevar a los niños y las niñas hacia aprendizajes significativos, que influyeron en la formación de sus alumnos. El video es muy emotivo y logró que el grupo reflexionara sobre su papel mediador que a través de los vínculos se fortalecen.

Algunas de las aportaciones fueron:

“Me llevo pensando que mi labor es extraordinaria y maravillosa y que por lo tanto debo de crecer más y ser mejor en mi profesión.”

“Entiendo que soy un agente educativo que de mi depende la vida positiva que tendrán los niños y niñas, que están conviviendo conmigo, es la oportunidad que les doy mediante mis intervenciones en su primera infancia. Soy una persona que voy a influir en sus futuras etapas.”

“Me siento satisfecha y a gusto porque la información y experiencia que he vivido, fortalecen mis conocimientos que ayudan a mejorar mi trabajo con los niños para hacer de ellos unos seres felices.”

“Me llevo nuevos aprendizajes, así como hacer valer mis derechos y las de los niños. Así como cambiar algunas actitudes para poder brindar oportunidades a mis niños. Compartir a mis compañeras lo que es importante, los derechos humanos. Y sobre todo las actividades de reflexión en las cuales me hicieron transportarme a mi infancia y *acordarme de las personas importantes para mí.*”

RELATORIA DEL DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN

3er día

30 de Septiembre del 2014

Se inicia el día con una dinámica rompe hielo de movimiento por el espacio del aula, las participantes se integraron rápidamente y sonreían en el desarrollo de la actividad, se mostraban atentas y divertidas. Quedaron en equipos y se invitó a que se relajaran y siguieran en su mente lo que decía la voz que escuchaban, para por fin llegar a visualizarse cuando eran niñas. Las participantes logran traer recuerdos de esta época plasmándolos en una careta que elaboraron, lo que facilitó compartir la experiencia en un pequeño equipo de integrantes; posteriormente se invitó a que en plenaria comentaran la experiencia. Se observa a las participantes interesadas en compartir con sus compañeras de equipo, al igual que algunas comentan en plenaria sus recuerdos, algunas refieren que fue una época muy feliz, se veían con sus padres principalmente, quienes educan con cariño y atención, pero hay quien comenta también que sus padres pedían a los maestros de su época, corregirles de manera enérgica o con golpes para ser educados o formados.

Llama la atención que una de las integrantes de un equipo, cuando se le pide escriba en la careta las preguntas que guiarán sus recuerdos, menciona que solo quiere compartir su vida actual; que recuerda a su esposo, y sus vivencias actuales. Lo que me hace poner atención de ¿por qué no quiere recordar esa época, o que le motiva no querer recordar?

Después de comentar en los equipos sus experiencias y recuerdos se continua preguntando ¿Cómo te viste cuando eras niña y como ves hoy a los niños y niñas? Y se les pide que describan a un niño o niña que recuerden actualmente de su grupo, se proporcionan preguntas guía para poder focalizar la atención en ellas y posteriormente comentaron en plenaria a quien recordaban.



Imagen 36.- en plenaria compartieron sus recuerdos

Llama la atención una de las participantes que comenta que hoy en día hay muchos derechos para los niños y niñas y que tienen que tolerar a aquellos niños con alguna conducta inadecuada y que los padres de familia no cooperan, que en sus tiempos hasta con la mirada de los padres existía control en los hijos y que actualmente eso no sucede.

Otra de las participantes comenta que el niño que recuerda tiene problemas de conducta y que es muy difícil trabajar con él, que todos los días llega llorando y que golpea a todas las asistentes educativas, que la madre no coopera y lleva muy temprano al niño y lo recoge muy tarde.

Se observan los gestos y la expresión corporal de ambas participantes que aportan sus comentarios sobre los niños que recuerdan.

Después de dialogar entre el grupo con diversas aportaciones al respecto, se invita al grupo a ser empáticas con los niños que mencionan, recordando sus caretas

del ejercicio anterior y que los niños y niñas actuales piden lo mismo que ellas querían cuando eran niñas; jugar, ser queridas, entendidas, entre otras.

Otra participante comenta como era educada como niña en su época por sus padres y que en esos tiempos las familias eran muy grandes y se dejaba la responsabilidad sobre los mayores, hacia los hermanos menores. Que no iban a la escuela hasta ya más grandes.

Posteriormente se proyecta algunos de los comentarios que enuncian algunas de las informantes en el diagnóstico, en relación a lo que les significaba el concepto de niño o niña, y los comentarios fueron en relación a que éstos reflejaban la personalidad y característica de la persona informante. Analizaron los comentarios que sin conocer a la persona que los hizo podían darse cuenta por lo escrito; ahí de la importancia que le daban a los niños y niñas de su grupo. Así mismo, cómo valoraban a los niños o a que le daban más importancia. Por ejemplo la siguiente frase: "...estos en su casa han de estar gritando y les dan todo en el momento, y aquí no debes de gritar...", "pues el que viene golpeado, moreteado (E-1-5)".

Estos comentarios llamaron la atención y causaron interés al grupo. Comentaron al respecto, y reconocieron que los niños y niñas tienen derecho a ser queridos, amados, entendidos por todos, no solo por sus padres.

La última actividad del día fue la denominada la Isla del tesoro, la cual pretendía llegar a la reflexión con herramientas teóricas conceptuales que ayudaran a fortalecer la importancia de su actividad mediadora en las interacciones que establecen a diario con los niños y las niñas con las que conviven a diario.

"Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre" (Pablo Freire, 1982).

Se analizan fragmentos de la investigación del proyecto los cuales les permitiera ir reestructurando la importancia de su papel mediador en las interacciones. En dicho análisis las participantes comentaban las frases relevantes y

como desde diversos autores e investigadores les aportaba alguna cuestión para desarrollar su función algunas de las participantes comentaron que les hubiera gustado llevarse todos los tesoros para contar con esas aportaciones y compartirlas con sus compañeras.



Imagen 37.- Se analizaron la frases relevantes y lo que aportaban.

“La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (Pablo Freire, 1982)

De aquí la importancia de ofrecer herramientas teórico-prácticas, ponerlas en contexto y decidir cada una de las participantes apropiársela como un tesoro.

Se cierra el día de trabajo con la melodía de TODO CAMBIA interpretada por Mercedes Sosa, el mensaje fue llevarlas a reflexionar sobre lo que está en sus manos modificar y mirar sus retos.

“Cambiar es difícil pero es posible. Debemos insistir sobre la posibilidad de cambiar a pesar de las dificultades. La cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades”. (Freire 1997p. 63)

Ese día al final escribieron algunas impresiones del taller, algunas de ellas fueron las siguientes:

1.- Estas sesiones me han aportado mucho desde aprender de manera estructurada de saber que soy, y somos todos los seres humanos “sujetos de derecho”, y la reflexión para continuar orientando mi labor como docente y aplicarlo realmente día a día. Formar personitas es un gran reto y responsabilidad. La aportación que dimos como grupo, compartir experiencias nos enriquece y fortalece como seres humanos.

2.- Me llevo la importancia de los derechos humanos de los niños y de nosotras como adultos; el respeto que merecen y la valoración de los pequeños, así como proporcionar ambientes enriquecidos para el aprendizaje.

3.- Adquirí nuevos aprendizajes y sobre todo herramientas y estrategias, para poner en práctica diversas actividades en beneficio a mis niños y niñas, donde haga valer y respetar sus derechos humanos.

4.- La importancia de que el niño tiene un valor importante, lleno de amor y no esperar a que llegue a preescolar para ver sus capacidades, sino desde un lactante.

5.- El aprendizaje que hemos adquirido tenemos que ponerlo en práctica, que todo cambia y que cambia para una mejora.

6.- Aprendí que son importantes los derechos, tanto para los niños como para mí. Que soy una pieza importante en su vida. Qué los niños son tan importantes y queridos, que los debo cuidar como un lindo tesoro y que de mi depende proyectarles lo bueno.

7.- Me ha sido muy significativo este taller vivencial, porque nos ayuda a reflexionar sobre la importancia de nuestra labor profesional con los niños desde el hecho de que nosotras somos servidores públicos. Somos los garantes y responsables de los derechos de los niños y niñas de nuestro plantel. También me llevo la reflexión, de que para ser garante de estos derechos, debo reconocer que los niños son sujetos de derecho desde el momento de nacer y que nosotros como agentes educativos tenemos una gran tarea para poder ofrecer a los niños los ambientes o situaciones de aprendizaje, de la mayor calidad posible para que los niños y niñas desarrollen todas sus capacidades.

RELATORIA DEL DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN

4º día

6 de Octubre del 2014

El día 6 de Octubre del 2014 se llevó a cabo la última sesión del dispositivo de intervención en la sala Digna Ochoa 2 de la Comisión de Derechos Humanos, donde acudieron las mismas 28 personas de distintas instituciones; CENDI SEP 14, CENDI SEP 28, CENDI UAM 3 y una persona de la guardería IMSS 24. En esta ocasión la facilitadora fue la Profra. Elia Guadalupe Alcaraz Cienfuegos, especialista del departamento de Educación en la Comisión de Derechos Humanos.

El día inicio presentándonos con un objeto que nos acompañara o portáramos y nos representara, así mismo explicar porque decidíamos que ese objeto podía representarnos. Al final de la secuencia la facilitadora pregunto qué era lo que en común de este grupo nos identifica a lo que las participantes comentaron:

1.- Los niños y las niñas, aunque trabajamos en diferentes instituciones todas trabajamos con ellos y ellas.

2.- Existen diferentes instituciones donde se educa diferente y existen organizaciones diferentes.

3.- Atienden a muchos niños y niñas y otras no atendemos muchos.

4.- Tenemos el compromiso, no es una obligación es un compromiso con ellos y ellas.

Al finalizar los comentarios se establecen los acuerdos para participar en la sesión con todas las integrantes. Se comenta que los acuerdos no son reglas y aclara que las reglas ya están establecidas, los acuerdos los establecen todas y todos.

Ellas comentan que los acuerdos son:

El respeto, la tolerancia, el pedir la palabra y participar activamente.

Posteriormente se invita a escuchar y observar una presentación en Power point sobre la protección de la dignidad humana, en donde se comenta que los servidores públicos estamos obligados por la ley que rige nuestro servicio nuestra tarea pero que es importante identificar los valores que tengo y cómo funcionan en nuestra persona. Se menciona que una de las dimensiones de los Derechos Humanos es la Ética.

En esta parte las participantes se muestran atentas y reflexivas sobre la importancia de su labor desde la perspectiva ética.



Imagen 38.- fue muy grato para las participantes recordar cuando fueron niñas.

La siguiente actividad inicia con un juego para recordar cuando se fue niña para ello se tenía un referente para comentar: recordar imágenes agradables, personas en las que confiaban, temores, miedos o frustraciones y olores agradables, al término del ejercicio comentaron en equipos sus experiencias.

La facilitadora preguntó ¿y cómo se sintieron al recordar cuando fueron niñas?

Comentaron: *“Fue una experiencia agradable, grata”, “es la emoción que se comparte”.*

Recordar estas experiencias, ¿Qué nos es útil para nuestro trabajo?, ¿Cómo le hacemos para crear un ambiente agradable para los niños y las niñas?

“Yo recuerdo el pueblo donde vivía: jugaba con la tierra y al final nos bañaban a todos, se nos permitía jugar con en la naturaleza. Ahora me molesta que los papas me reclamen por qué sus hijos se ensucian”.

Como ahí transmitimos lo que a nosotros nos pasó. Los gustos en los juegos por ejemplo, lo que nos dejaba hacer. Los derechos están presentes mientras no se transgredan los derechos de las otras personas.

“Nosotras en nuestro equipo coincidimos con las vivencias que tenemos de niñas pues fue la familia la que siempre estuvo ahí presente, y pues en relación a las frustraciones, no tienes la credibilidad de lo que dices o has vivido, los adultos no te creen.”

“Nosotras venimos de familias numerosas y dejaban la responsabilidad a las hermanas mayores del cuidado de los más pequeños y coincidimos en recordar los olores de los alimentos”

“De niñas jugábamos mucho y confiábamos en la familia, los temores eran en relación de perder a un ser querido, los olores que recordamos fueron los de las comidas y lo que implicaba el sentarnos todos juntos a la mesa.”

“Nosotras las imágenes que recordamos son jugando con la familia al aire libre, confiábamos en nuestros padres, los temores eran en relación a la soledad.”

“Nos costó trabajo a algunas de nosotras recordar nuestra infancia, tenemos presente a la familia, nuestros temores son en relación a perder a alguien que queremos, recordamos los dulces.”

“Nosotras recordamos lo agradable que era jugar”

Facilitadora: A lo largo de sus 54 artículos y sus 2 Protocolos Facultativos, se establece una **nueva visión del niño** que combina el derecho a la protección del estado, de los padres y madres y de las instituciones pertinentes con el reconocimiento de que el niño es poseedor de derechos y libertades de participación.

Históricamente la familia se hacía cargo del cuidado y educación de sus hijos, no había las condiciones como las hay para los niños de hoy, de ahí la importancia

de su labor y las experiencias que tenemos con los niños y las niñas que asisten a las instituciones.

“En los CENDI, los niños y niñas tienen la oportunidad de jugar en la diversidad cultural, social y familiar.”

“Hoy los niños están enchufados en los videojuegos”

“Es importante la actitud con los padres de familia para buscar alternativas para el juego. A veces le echamos la culpa al sistema, a la directora, a todos, pero yo creo que es la actitud de nosotras, de buscar alternativas”.

Facilitadora: La Convención reconoce el papel fundamental de los padres o representantes legales en la crianza y desarrollo del niño (Artículo 18) pero afirma la obligación del Estado de apoyar a las familias mediante asistencia apropiada, el desarrollo de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños” y “todas las medidas apropiadas para que los niños cuyos padres trabajan tengan derecho a beneficiarse de los servicios e instalaciones de guarda de niños para los que reúnan las condiciones requeridas.

Hay que recordar que si es una vivencia se vuelve significativa. En relación al Interés Superior del Niño, la ley habla de lo que le favorece. La supervivencia y el desarrollo es el que nos compete, la participación infantil y la no discriminación.

El desarrollo infantil no es sólo crecer y madurar, es mucho más. Es el producto de la interacción entre esas capacidades y los factores individuales, el ambiente y la experiencia. Es el proceso de cambio mediante el cual el niño(a) aprende a lograr mayor complejidad en sus movimientos, pensamientos, emociones y relaciones con otros. Se caracteriza por la progresiva adquisición de funciones tan importantes como el crecimiento físico, el control postural, la autonomía de desplazamiento, la comunicación, las habilidades cognitivas y de lenguaje verbal así como la interacción social (Banco Mundial, 2010).

La siguiente actividad trató sobre el AUTOCUIDADO como herramienta para la mejorar la calidad de vida personal y crear a la vez autonomía en los niños y las niñas.

¿Por qué es importante el autocuidado?

“Es como nos conducimos con los niños”. “cuidados a nosotras mismas”, “enseñarles a cuidarse a sí mismos”, “Es tu imagen, el cuidado personal, habla de tu trabajo”, “es el cómo me siento, que me está sucediendo y ver la forma de cómo poder canalizar mis problemas.”

Se invita a las participantes a pasar al piso para relajarse.

Al término del ejercicio se lleva a la reflexión de las participantes en relación del autocuidado de todo el cuerpo y todo lo que sentimos. Que es responsabilidad de uno mismo y que se tiene derecho al bienestar.

Facilitadora: ¿Cómo le hacemos para que el trabajo sea óptimo, cómo le hacemos para que los espacios sean atractivos y se sientan seguros y confiados los niños y las niñas?

Se invita a participar en la siguiente actividad: juego de confianza “LAZARILLO”

Después de dar la explicación se procede al ejercicio observando que algunas de las personas se muestran con confianza al desarrollar el ejercicio pues confían en los otros pero una de ellas, se mostró un tanto insegura en la actividad, incluso dando pasos muy pequeños para avanzar; esta persona al final del ejercicio no comentó nada de la experiencia solo escucho a sus compañeras y ella se mantuvo en silencio:



Imagen 39.- durante la actividad "El Lazarillo", la mayoría mostró confianza en sus compañeras.

“Me percate que cambiaron a mi compañera por el olor”

“Al salir del salón sentí nervios, pero dije relájate estas con alguien de confianza, me siento muy bien”

“Yo me sentí segura pero sentí insegura a mi compañera, sentí el piso del pasillo y los ruidos diferentes, por eso supe que me sacaron del salón”

“Yo no sentí el cambio de la persona, pero si del piso, no me sentí insegura”

“Sabía que mi compañera me iba a guiar, por eso no me sentí insegura”.

“Empaticé con los invidentes pues los sentidos los agudice, mi compañera se quedó callada y no me hablo para nada. Pero sentía su respiración. Me sudo la mano en la segunda parte, por la responsabilidad que sentí al guiar a mi compañera”

“Cuando no me habló Tania me quite el paliacate y vi a otra persona, pero vi que era una compañera del grupo, no era Tania pero continué el ejercicio”

“Sentí la calidez de las manos, sentí segura a la persona que me guiaba. Me gusto. Sentí su responsabilidad y calidez”

“Tengo que aprender a seguir indicaciones, pero me gustó mucho”

“Al principio estaba estresada porque mi compañera está embarazada y sentí mucha responsabilidad, pero al ver que ella se estaba divirtiendo me fui relajando”.

Facilitadora: ¿Las herramientas que sugiero son de cuidado o de autonomía?, ¿Cómo le hacemos para dar a los niños y niñas herramientas de autonomía, más que de cuidado?

Se mencionan las características de un agente propiciador de autonomía:

Autoconfianza y valor propio de la persona (sujeto de derecho).

1. Identificarse y sentir con el niño o la niña (empatía), sintonizarse con su estado emocional y ajustar las acciones de cuidado a sus necesidades.
2. Promover una comunicación emocionalmente sensible y expresiva entre la persona cuidadora y el niño o la niña, que genere una relación positiva (Apego).
3. Promover interacciones enriquecedoras y estimulantes.

Es importante separar las problemáticas personales de cómo estoy yo, y que no contamine mi labor educativa; ese vínculo que debe existir es de entrega, todo el ambiente fluye en esas relaciones cálidas y de confianza. No es lo mismo decirle a un niño “TE AMO” a sentirlo. Si la especie animal puede querer a sus crías, ¿Qué nos pasa entonces?

El masaje infantil es una práctica común en el cuidado de niñas y niños en muchas partes del mundo. Facilita el proceso de crear un lazo entre padres e infantes, mediante el desarrollo de relaciones positivas y cálidas. Ayuda a inducir el sueño. Hace que los padres se “sientan bien” mientras masajean sus niños/as.

¿Qué recursos tenemos para nuestro trabajo?

Provisión, Prevención, Protección, Participación.

Que no se olvide:

- Establecer dialogo constante, Motivar acciones y emociones, Reglas o límites amorosos, Contar cuentos, Estimular el desarrollo de las diferentes formas de percepción (visual, kinestésica y auditiva), Establecer un ambiente de trabajo cordial y respetuoso

¿Qué nos toca hacer?: Conocernos, Informarnos, Ejercer nuestros derechos, Involucrarnos, Participar en la transformación.

¿A que me comprometo a nivel personal y profesional?:

A tejer una red emocional y cálida, a compartir y conocernos, a involucrarnos en los derechos y ser transformadores de nuestra práctica.

Al finalizar la sesión, se pregunta a las participantes si tienen alguna pregunta y una de ellas comenta, como realizar juegos con los niños donde se fomente una cultura de paz donde todos ganan o participan y nadie pierde. Así que se llevaron a cabo dos juegos: "las sillas" y "el tornado", donde les mostraron una dinámica distinta que promueve la inclusión general, intercambiando el concepto de ganar o perder, por el de participación.



Imagen 40.- Las participantes se muestran contentas y satisfechas se despiden agradecidas de compartir la experiencia.